



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Papel do Psicólogo Escolar na Equipa de Educação Especial

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em
Psicologia da Educação

Ana Rita Dinis Oliveira

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

SETEMBRO 2018



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

O Papel do Psicólogo Escolar na Equipa de Educação Especial

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em
Psicologia da Educação

Ana Rita Dinis Oliveira

Sob a Orientação da
Prof. Doutora **Ângela Maria Pereira e Sá Azevedo**

Resumo

É diversa a legislação que prevê a articulação entre o psicólogo no contexto escolar e os docentes de Educação Especial (Ministério da Educação, 1986; 1991a; 1991b; 2008), sendo várias as tarefas em que estes profissionais poderão colaborar, designadamente no processo de avaliação dos alunos, para despiste de NEE, a execução dos documentos adjacentes ao mesmo, o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados nas escolas (Ministério da Educação, 2008). Assim, pretendeu-se explorar e descrever a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial, aprofundando desta forma o papel do psicólogo no contexto da equipa anteriormente referido. Com o intuito de concretizar este objetivo, foi realizado um estudo qualitativo, utilizando o método *focus groups* como forma de recolha de informação, que ainda se revela escassa. No que se refere aos participantes deste estudo, foram organizados dois focus group, com cinco participantes em cada um dos grupos (cinco Psicólogas e cinco Professores de Educação Especial). A análise dos dados concretizou-se através de um processo que se iniciou com a transcrição das discussões gravadas em vídeo, seguido pela codificação e categorização dos dados presentes na transcrição, sendo posteriormente desenvolvida uma lista com essas categorias (Creswell, 2003; Bogdan & Biklen, 1994). De seguida, foi realizada uma descrição detalhada, atendendo aos participantes, ao contexto, às categorias e aos temas abordados (Creswell, 2003). Seguiu-se uma exposição ainda mais detalhada que anteriormente, para finalmente se interpretar e atribuir significado aos dados resultantes (Creswell, 2003).

Palavras-chave: Psicólogo; Psicólogo Escolar; equipa de Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais; Educação Especial

Abstract

Is diverse the legislation that provides the linkage between the Psychologist in the school context and Special Education teachers (Ministério da Educação, 1986; 1991a; 1991b; 2008), and various tasks in which these professionals can collaborate, particularly in the assessment of students, the screening of NEE, the formulation of documents adjacent to it, the referral of students for the support provided in schools (Ministério da Educação, 2008). Thus, we intended to explore and describe the links between the Educational Psychologist and Special Education team, the relationship between the school psychologist and special education team, therefore deepening the Psychologist's role in the context of the aforementioned team. In order to achieve this purpose, was conducted a qualitative study using focus groups method as a way of gathering information, which still proved scarce. With regard to the study participants, it was organized two focus group with five participants in each group (five Psychologists and five Special Education Teachers). Data analysis happened through a process that began with a transcript of the videotaped discussions, followed by coding and categorization of data present in the transcript, and later was developed a list of these categories (Creswell, 2003; Bogdan & Biklen, 1994). Afterwards, a detailed description was made in view of the participants, the context, the categories and the covered themes (Creswell, 2003). Later, it was made an even more detailed exposure than previously, to finally interpret and assign meaning to the resulting data (Creswell, 2003).

Keywords: Psychologist; School Psychologist; Special Education team; Special Educational Needs; Special Education

Agradecimentos

Não poderia iniciar este documento de outra forma que não a agradecer à Professora Doutora Ângela Azevedo, por todo o apoio, disponibilidade, partilha e paciência com que me orientou nesta enorme caminhada. Sem o seu exemplo de profissionalismo, rigor e também de humanidade, não teria sido possível realizar este trabalho.

Expresso a minha gratidão a todos os participantes da investigação, aos Professores de Educação Especial e às Psicólogas Escolares ou de Educação, que muito amavelmente se disponibilizaram a participar e a acomodarem nos seus, já muito preenchidos, horários, mais esta tarefa de partilharem as suas experiências no contexto escolar. O meu muito obrigada por estarem tão disponíveis na partilha de informação, esta investigação não seria possível sem o vosso enorme contributo. Agradeço ainda, à minha colega Rejane Pereira, que com o seu bom humor e à vontade, me apoio na moderação dos dois *focus group*.

Agradeço aos meus pais, irmão e avó Celeste, que sempre me ampararam. Especialmente aos meus pais que investiram na minha formação e educação, mas também por estarem presentes, aguentarem os meus nervosismos e mau humor, quando as adversidades foram surgindo, e por acreditarem em mim, mesmo quando eu estava prestes a desistir.

Aos meus amigos, pelo seu estímulo, camaradagem e amizade. Principalmente à Ana Rita Fernandes, que sempre me apoiou e acreditou em mim, especialmente quando estava mais desmotivada, pelos nossos cafezinhos, que foram sempre uma fonte de motivação para continuar esta caminhada. À Henriett Diniz, que mesmo lá do Brasil, foi muito importante na minha vida académica e pessoal, nomeadamente nesta etapa final, para me motivar e dar os seus conselhos muito particulares e motivadores. Não poderia deixar de agradecer à Estela Cortinhas, que desde sempre acreditou em mim e nas minhas competências e sempre foi um importante suporte para mim e para a minha família.

Agradeço ainda, a todos os docentes com quem me deparei durante a licenciatura e o mestrado, que sem os seus ensinamentos e partilhas não poderia ter realizado este trabalho.

A todos, o meu muito obrigado!

Índice

	Página
Introdução Geral	9
Capítulo I: O Psicólogo Escolar	14
1.1.Psicologia Escolar: Fundamentação e evolução do conceito.....	14
1.1.1. Psicologia: Uma breve resenha	16
1.1.2. Psicologia da Educação	18
1.1.3. Psicologia Escolar	22
1.1.3.1.Distinção entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar	29
1.2.O papel do Psicólogo Escolar: Tarefas atribuídas e desempenhadas por este profissional.....	31
1.2.1. O Psicólogo Escolar no contexto português.....	34
Capítulo II: Educação Especial em Portugal: Conceito e Evolução	40
2.1.Conceito e Evolução de Educação Especial	43
2.1.1. Inclusão e integração: Quais as diferenças?	46
2.2.Educação Especial em Portugal	51
Capítulo III: A Relação entre a Psicologia Escolar e a Educação Especial	59
3.1.A Psicologia Escolar e a Educação Especial	60
3.2.A Articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial	67
Capítulo IV: Estudo Empírico	75
4.1.Objetivo.....	75
4.2.Questões de Investigação	76
4.3.Abordagem.....	76
4.4.Participantes	77
4.5.Instrumentos de Avaliação Utilizados	81
4.6.Procedimentos	84
4.6.1. Procedimentos da recolha de dados.....	84
4.6.2. Procedimentos de análise de dados	85
4.6.3. Validade.....	86
4.7.Resultados e Discussão	88
Conclusão Geral	104
Referências Bibliográficas	110

Anexos.....	124
--------------------	------------

Índice de figuras

	Página
Figura 1 – Categorias de 1. ^a Ordem do <i>focus group</i> dos Professores	88
Figura 2 – Categorias de 1. ^a Ordem do <i>focus group</i> dos Psicólogos	88
Figura 3 – Categorias de 2. ^a Ordem do <i>focus group</i> dos Professores	89
Figura 4 – Categorias de 2. ^a Ordem do <i>focus group</i> dos Psicólogos	89
Figura 5 – Categorias de 3. ^a Ordem do <i>focus group</i> dos Professores	89
Figura 6 – Categorias de 3. ^a Ordem do <i>focus group</i> dos Psicólogos	89
Figura 7 – Categorias de 4. ^a Ordem do <i>focus group</i> dos Professores	90
Figura 8 – Categorias de 4. ^a Ordem do <i>focus group</i> dos Psicólogos	90
Figura 9 – Categorias de 5. ^a Ordem do <i>focus group</i> dos Professores	90

Índice de Anexos

Anexo I - Decreto-Lei 184-2004

Anexo II - Questionário Sociodemográfico – Professores de Educação Especial

Anexo III - Questionário Sociodemográfico - Psicólogos

Anexo IV - Guião para o *focus groups* com os professores

Anexo V - Guião para o *focus groups* com os psicólogos educacionais

Anexo VI - E-mail para contacto

Anexo VII - Formulário de Consentimento

Anexo VIII - Carta de explicação do estudo e do consentimento

Anexo IX - Transcrição Professores

Anexo X - Transcrição Psicólogos

Anexo XI - Codificação Professores

Anexo XII - Codificação Psicólogos

Anexo XIII - Tabela de categorização Professores de Ed

Anexo XIV - Tabela Categorização Psicólogas Escolares

Anexo XV - Tabela Categorização dos Professores Simplificada

Anexo XVI - Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

Anexo XVII - Lista das Categorias segundo as suas Ordens dos Professores

Anexo XVIII - Lista das Categorias segundo as suas Ordens das Psicólogas

Índice de Abreviaturas

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

D.T. – Diretor(a) de Turma/Diretores de Turma

E.E. – Educação Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

O.V. – Orientação Vocacional

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

Introdução Geral

A Psicologia e a Educação são duas áreas que estão intrinsecamente relacionadas, sendo possível observar esta ligação há já vários séculos, pelo menos desde do século IX (Veigas & Magalhães, 2013). Por conseguinte, compreende-se que a Psicologia no contexto da Educação se tivesse tornado uma prática frequente. No decurso da revisão bibliográfica realizada para este trabalho foi possível averiguar que frequentemente são utilizadas as nomenclaturas de Psicologia Educacional e Escolar como sinónimos, contudo, autores como Antunes (2008) e Oliveira (2005) defendem que se tratam de conceitos distintos. O primeiro autor sugere que as duas designações se distinguem no âmbito profissional e no contexto onde os seus profissionais atuam, com uma opinião semelhante, Oliveira (2005) propõe que a Psicologia Educacional ocupa-se mais com a investigação do que propriamente com a intervenção, sendo que acaba por ser uma área mais abrangente que a Psicologia Escolar.

Assim, resumidamente, a Psicologia Escolar poderá percecionar-se como uma subdivisão da Psicologia, onde esta é aplicada no contexto escolar, com o objetivo de otimizar o processo e desenvolvimento educativo (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; Martinez, 2003b, cit. in Martinez, 2010). Já a Psicologia Educacional apresenta características mais abrangentes, pois apesar de também ser considerada uma ciência integrante na Psicologia, está relacionada com as ciências da Educação, sendo que o seu “objeto é o estudo científico do comportamento humano praticado nas instâncias educativas, ou a análise, promoção e avaliação do comportamento do educador e do educando em situação educativa, através de métodos científicos” (Oliveira, 2010, p.18). É no entanto necessário salientar que apesar de serem referidas instâncias educativas, não se está a limitar o contexto de ação dos Psicólogos Educacionais à escola.

A exploração do papel do Psicólogo Educacional é ainda uma área relativamente pouco explorada, globalmente, as investigações sobre este profissional estão ainda muito centradas na sua prática no contexto escolar, nas suas funções nesse local (Cabral, 2010; Gaitas & Morgado, 2010; Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010). Internacionalmente, esta lacuna não é tão acentuada, pelo contrário, Jimerson et. al (2008; 2006; 2004) desenvolver vários estudos neste âmbito, e outros autores como Rothi, Leaveyb e Best (2008) e Tanggaard e Elmholdt (2007) também estudaram esta área.

No que se refere à assistência de Psicólogos no contexto escolar, já em 1983 o Ministério da Educação implementou o apoio de peritos em orientação escolar e profissional para os cursos profissionais e técnico-profissionais (Oliveira, 2005), sendo a presença de um Psicólogo nas escolas também prevista pela mesma entidade em 1986, no decreto-lei 46/86 (Ministério da Educação, 1986), onde era referido que para a prestação de apoio psicológico aos alunos, bem como a orientação escolar e profissional dos mesmos, deveriam ser tarefas realizadas pelo Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional, porém, a oficialização da carreira e estatuto de Psicólogo Escolar, apenas ocorreu em 1997 (Oliveira, 2005).

Assim, apesar de a presença do Psicólogo no referido contexto já não ser recente, as tarefas que este deverá desempenhar não são ainda totalmente claras. São apontadas diversas tarefas a estes profissionais, sendo que algumas reúnem mais consenso que outras, como o caso da avaliação de alunos, que é indicada por vários autores, por exemplo Ashton e Robertson (2006), enquanto a área da Educação Especial (E.E.) é referida por determinados autores como das principais áreas de atuação do Psicólogo, enquanto outros consideram que esta não deveria ser uma tarefa que ocupa tanto tempo deste profissional (Farrell, Jimerson, Kalambouka & Benoit, 2005). Contudo, são vários os autores que defendem que o Psicólogo deverá dedicar-se frequentemente à E.E. e devido ao facto de que nas escolas portuguesas se tem vindo a observar um acréscimo de alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.), que necessitam do apoio da E.E. e de serem avaliados e/ou apoiados pelo Psicólogo Escolar, considera-se pois que este é um tema a explorar.

O aumento da população/alunos com N.E.E. tem vindo a verificar-se há já vários anos, sendo particularmente percetíveis quando são analisados os valores indicados por Perdigão, Casas-Novas e Gaspar (2014) sobre esta população nas escolas e é referido que no ano letivo 2013/2014 existiam 56886 alunos com N.E.E. nas escolas públicas nacionais, enquanto em anos letivos anteriores esses valores eram inferiores, por exemplo em 2009/2010, encontravam-se 20474 alunos com N.E.E. nas escolas nacionais. Antes de mais, é necessário elucidar sobre os referidos alunos com N.E.E., que são alunos que apresentam “limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida (...)” (Ministério da Educação, 2008, p.155), sendo necessárias adequações no processo educativo, existindo para esse efeito, a E.E., área regulamentada pelo decreto-lei 3/2008 (Ministério da Educação, 2008) e que se define como “uma modalidade especial de educação escolar (artº16º)”, na Lei de Bases do Sistema

Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014), compreendendo “um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEE.” (Correia, 2010, p.14).

As características desta área têm vindo a alterar-se sucessivamente, desde a legislação que a regulamenta até à própria nomenclatura (já foi designada como Ensino Especial). A legislação mais recente é o decreto-lei 3/2008 (Ministério da Educação, 2008), sendo também este documento alvo de diversas alterações, desde a sua promulgação inicial. Alguns autores apontam que a criação e formalização de um regime educativo especial apenas ocorreu no decreto-lei 319/91, de 23 de agosto (Niza, 1996), mas a menção da existência de uma educação diferenciada, uma educação especial, já se encontrava no decreto-lei 46/86 de 14 de outubro (como já foi referido anteriormente).

Verifica-se ainda que a investigação exclusiva e em simultâneo, do papel do Psicólogo na Equipa de E.E. no contexto escolar é escassa (nacional e internacionalmente), suscitando que esta poderá ser uma área com elevado interesse de estudo, atendendo à utilidade deste tema para a integração e conhecimento do papel do Psicólogo na equipa de E.E., quer estes se encontrem já inseridos nesse contexto, sejam recém-formados, ou ainda em formação.

Atendendo aos aspetos anteriormente referidos relativamente à lacuna de investigação nesta área de interceção entre Psicologia e Educação Especial, considerou-se pertinente que o objetivo desta investigação compreende-se a exploração, identificação e descrição do papel do Psicólogo Escolar na equipa de E.E., bem como as suas práticas neste contexto, investigando assim mais aprofundadamente, a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de E.E. Para este efeito, foi desenvolvido um estudo com recurso à técnica de *focus group*, com dois grupos representativos de cada área, um grupo de Professores de E.E. e outro grupo de Psicólogos Escolares.

Este estudo teve por base a abordagem de investigação qualitativa, pois atendendo a que o mesmo se insere numa investigação exploratória e descritiva sobre um tema onde a bibliografia ainda é relativamente escassa (Fortin, 1999), considerou-se ser o método mais apropriado para responder ao objetivo e às questões de investigação.

Por conseguinte, tendo em atenção que esta investigação foi realizada segundo a abordagem qualitativa, foram delineadas cerca de cinco questões, elaboradas com base no objetivo proposto e que se pretende responder com os resultados desta investigação (Creswell, 2003). Globalmente, a primeira questão apresentada é a mais abrangente,

enquanto as questões seguintes são mais específicas e orientadas para o conhecimento e definição do papel e da prática do Psicólogo na equipa de E.E. Essas questões foram as seguintes:

- Qual o papel do Psicólogo Escolar na equipa de E.E.?
- Quais as tarefas do Psicólogo Escolar na equipa de E.E.?
- Como se caracteriza ou se processa a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de E.E.?
- Em que diferem as funções do Psicólogo Escolar, das funções dos restantes profissionais da equipa?
- O que motiva os profissionais de E.E. a solicitar o auxílio do Psicólogo Escolar?

Como já foi mencionado anteriormente, os participantes desta investigação foram Psicólogas Escolares (Psicólogas a desenvolverem a sua prática em contexto escolar) e Professores de E.E. inseridos em escolas ou agrupamentos de escolas da zona Norte do país, para que fosse conveniente para os mesmos e para os investigadores, a localização da aplicação do *focus group*. Para encontrar os participantes, realizou-se uma pesquisa com recurso a mecanismos como o questionamento às próprias escolas ou aos seus *sites*. Os possíveis participantes, foram contactados através de *e-mail*, telefone e de contacto direto, explicando nesse momento os objetivos do estudo e tentando perceber a disponibilidade dos sujeitos.

No que concerne aos instrumentos utilizados para recolher os dados necessários, foram utilizados dois, um questionário sociodemográfico e a técnica de *focus group* (como já foi anteriormente mencionado). A técnica aludida, é orientada para a recolha de dados, onde a interação no grupo de discussão é a origem dos mesmos, sendo valorizado o papel ativo do investigador, como gerador de debate no grupo, com o objetivo de recolher informação (Morgan, 1996).

Devido à limitação de tempo, apenas foi realizado *focus group* com dois grupos, um grupo de cada tipo de participantes, apesar de que o número de participantes apenas deveria ter sido definido posteriormente (Fortin, 2009), uma vez que na abordagem adotada, a definição da população ocorre atendendo ao princípio da saturação teórica, que visa o processo sistemático de recolha de informação e análise da mesma, até que não surja informação diferente (Flick, 2005).

Nos capítulos que se seguem, pretende-se realizar uma exploração teórica sobre o tema selecionado, ou seja, sobre o Psicólogo Escolar na equipa de E.E., através de três capítulos e finalizando com um último capítulo de teor empírico. Assim, inicia-se a

revisão teórica com um capítulo dedicado ao estudo do Psicólogo Escolar, onde se inserem temáticas como a fundamentação teórica da prática deste profissional, uma breve resenha histórica da área, incluindo-se também o desenvolvimento de pontos sobre Psicologia e da Psicologia Educacional, áreas inerentes à Psicologia Escolar. O segundo capítulo será dedicado a outra das variáveis da investigação, a Educação Especial, sendo nesse capítulo explorada a própria história da E.E., no âmbito nacional e internacional, bem como conceitos intrínsecos à E.E., como é o caso da inclusão e integração. No último capítulo teórico, é desenvolvida uma exposição de temáticas referentes à articulação das duas variáveis anteriormente mencionadas, isto é, a relação entre a Psicologia Escolar e a E.E. e como ocorre essa parceria. Por fim, o último capítulo, a investigação empírica, onde são apresentadas as várias componentes desta fase, desde a descrição da abordagem adotada, dos participantes do estudo, dos instrumentos utilizados, até à apresentação dos resultados, da sua discussão e da conclusão.

Capítulo I: O Psicólogo Escolar

Neste capítulo procede-se à exploração de um dos temas-chave do presente trabalho, a Psicologia Escolar, e inerente a esta a prática do profissional desta área. A Psicologia Escolar apresenta-se ainda como um conceito com algumas dificuldades na sua definição, principalmente no que se refere à distinção entre Psicologia Escolar e Educacional, sendo frequente a utilização dos dois termos como sinónimos. Esclarecer este equívoco apresenta-se como um dos objetivos a alcançar neste trabalho.

Outros pontos deste primeiro capítulo encontram-se relacionados com a necessidade de explorar, e mais concretamente, clarificar as tarefas do Psicólogo Escolar, as que este efetivamente desempenha, e as que lhe são atribuídas. Aliás, em Portugal, o papel deste profissional encontra-se, segundo alguns autores, como em crise (existe ainda uma lacuna na sua efetiva definição), ressaltando-se, porém, que o país tem vindo a progredir e neste momento muitas escolas já contam com o apoio do Psicólogo Escolar, sendo que as práticas são ainda limitadas, inclusive devido ao elevado número de alunos presentes neste contexto (Oliveira, 2005). O mesmo autor critica a frequente lacuna da intervenção nas instituições de Ensino Pré-Escolar e Ensino Básico, mais concretamente no 1.º Ciclo, sendo indispensável referir o facto de estes anos serem cruciais na prevenção de situações problemáticas em fases posteriores do desenvolvimento humano.

Resumidamente, nos pontos que se seguem, explorar-se-á a disciplina de Psicologia Escolar, fundamentando a mesma com a perspetiva e modelos que se encontram associados a esta área, bem como apresentar uma breve contextualização relativamente à sua evolução. Será ainda apresentado e refletido, o papel do psicólogo escolar, atendendo ao facto de num capítulo posterior, ser abordada a relação entre o psicólogo escolar e os professores de E.E. que trabalham na mesma instituição escolar.

1.1. Psicologia Escolar: fundamentação e evolução do conceito

No contexto escolar, a Psicologia desempenha um papel fundamentalmente social, com o objetivo de, em articulação com outros elementos do contexto e externos ao mesmo, criar “um produto educacional coletivo” (Del Prette et al., 1996, cit.in Gomes & Vieira, 1999, p. 65). Os mesmos autores consideram os especialistas, os professores, a

administração e a família como pertencentes à instituição escolar, enquanto os investigadores, governo, técnicos de áreas distintas são percecionados como externos ao contexto escolar.

Para a eficaz atuação no âmbito da Educação é imprescindível que o Psicólogo esteja a par da importância da mesma e da própria escola no desenvolvimento do aluno, nomeadamente na formação da sua personalidade, pois só dessa forma será capaz de se movimentar no meio escolar (Barroco & Souza, 2012). As autoras anteriormente mencionadas salientam a importância da aprendizagem de conteúdos científicos originários das ciências, artes e filosofia, que promovem o desenvolvimento, mesmo que artificial, dos processos psicológicos superiores, ou seja, a educação acaba por ter um papel importante no próprio desenvolvimento psicológico (Facci & Firbida, 2014).

A história da Psicologia e das Ciências da Educação estão diretamente relacionadas, no sentido em que a ligação entre as ciências da pedagogia e a Psicologia já datam do “terceiro quartel de Oitocentos” (Veigas & Magalhães, 2013). Mais recentemente, na década de 60 do século XX, viu-se um aumento na solicitação dos Psicólogos nas escolas, para o atendimento a alunos (Marinho-Araújo & Almeida, 2005; cit. in Fernandes, 2007). Aliás, no início do século XX, surge em França, a primeira escala métrica de inteligência infantil, por Binet e Simon (Urt, 2012). Porém, cada vez mais, os psicólogos escolares tentam intervir de forma mais sistémica, ou seja, não centram a intervenção apenas no aluno, mas sim em todo o meio onde este se insere, inclusive com as suas famílias e professores (Andrada, 2002, 2003, Curonici & McCulloch, 1999, cit. in Fernandes, 2007).

A aplicação da Psicologia à ação educativa surge no final do século XIX, quando em colaboração, educadores e cientistas comportamentais começaram a identificar as crianças com dificuldades de aprendizagem e a sugerirem “métodos especiais de educação” para que essas crianças se adaptassem aos ditos “padrões de normalidade criados pela sociedade” (Yazlle, 1997, p. 15, cit. in Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

Alguns autores chamam a atenção exatamente para algumas das consequências negativas que, no decurso da história, a Psicologia exerceu sobre a Educação, principalmente devido à errónea aplicação de teorias do Modelo Clínico/Médico ao contexto escolar, nomeadamente no âmbito da conceção de normalidade, que acaba por criar falsas expectativas nos alunos e familiares, ou ao nível dos problemas de dificuldades de aprendizagem serem atribuídos aos alunos e às suas famílias. (Dazzani, 2010; Andaló, 2008; Almeida, 2001, cit. in Dazzani, 2010).

Propõe-se neste ponto, expor alguns dos principais conceitos da Psicologia Escolar, bem como uma breve exposição da sua evolução. Considera-se ainda, que não seria possível abordar esta temática, sem primeiramente a contextualizar como área da Psicologia que é. Nesta perspetiva, num primeiro momento, será esclarecido o que se entende por Psicologia, posteriormente realizar-se-á a exploração dos temas Psicologia Educacional, Psicologia Escolar e finalmente, a distinção entre estes dois últimos conceitos.

1.1.1. Psicologia: Uma breve resenha

A Psicologia como disciplina académica e científica parece apenas surgir no século XIX, mais concretamente na década de 70 desse século, e de nos anos seguintes se ter espalhado por outros países europeus e Norte Americanos, bem como por alguns países asiáticos e latino americanos (Stevens & Wedding, 2004, cit. in Takooshian, Gielen, Plous, Rich & Velayo, 2016; Paulik & Rosenzweig, 2000).

O primeiro instituto de Psicologia surgiu em 1879 em Leipzig, fundado por Wilhem Wundt, cujo laboratório e aulas se tornaram populares e atraírem estudantes de vários países, acabando por alguns desses estudantes adotarem a visão de Wundt e a introduzirem nos seus países onde estabeleceram laboratórios e institutos baseados na mesma (Takooshian, Gielen, Plous, Rich & Velayo, 2016). Apenas no século XX esta área se concretizou como uma área significativa de atuação profissional, isto é, Psicologia, pelo menos o estilo de Psicologia Ocidental, teve desde o seu início uma dimensão internacional, acabando por se tornar numa disciplina global no final do século XX e início do XXI (Rich & Gielen, 2015, cit. in Takooshian, Gielen, Plous, Rich & Velayo, 2016; Paulik & Rosenzweig, 2000).

Os últimos autores supramencionados citam Hermann Ebbinghaus para corroborar a longevidade da Psicologia, quando este refere que apesar de esta área já ter um passado longo a sua história é ainda reduzida, sendo que nos últimos cem anos se verificar uma evolução significativa ao nível da Psicologia como ciência, quer no que se refere aos processos mentais e comportamentais, quer na aplicação prática desse conhecimento, exemplificando-se com a utilização dos mesmos na educação, na saúde, e em outros contextos (Pawlik & Rosenzweig, 2000).

Relativamente à forma como se pode percecionar a área da Psicologia, esta depende dos contextos, enquanto em alguns é percecionada como uma ciência social, em outros poderá ser humana, biológica, da vida, medicina, educacional, do comportamento ou uma ciência em si própria (Pawlik & Rosenzweig, 2000). Assim, os mesmos autores sugerem que a definição de Psicologia poderá ser baseada no fenómeno que investigam, como a Psicologia da Criança, enquanto outras são definidas pelas abordagens e métodos utilizados como o caso da Psicologia mais geral (que procura princípios que se apliquem a todas as pessoas ou membros de uma espécie) ou do estudo de distinções individuais (onde são enfatizadas as diferenças na estrutura do comportamento entre as pessoas ou membros da mesma espécie).

Na literatura, são diversas as definições atribuídas a esta disciplina tão vasta, todavia, entende-se que a proposta de Williams (2007) poderá ser uma sugestão abrangente e esclarecedora que, sinteticamente, caracteriza a Psicologia como a ciência que estuda a mente. A American Psychological Association – APA (2014) apoia esta definição e completa-a com o estudo do comportamento. Assim, considera que é uma disciplina onde a compreensão do comportamento é a base da intervenção do psicólogo, englobando, assim, a totalidade dos aspetos da experiência humana, desde a função cerebral até às ações mais universais, abarcando as diversas faixas etárias, desde o desenvolvimento da criança ao tratamento de idosos (APA, 2014).

No panorama nacional, Oliveira (2010, p.12) refere que a definição desta disciplina está diretamente dependente da corrente ou escola de Psicologia, pelo que considera que uma definição abrangente poderá ser a de que esta é “uma ciência dos processos cognitivo-afetivos, mais ou menos (in) conscientes, que determinam o comportamento pessoal e social”.

No que se refere à aplicação da Psicologia, apesar de na sua origem ser preponderantemente uma disciplina académica, onde os Psicólogos eram maioritariamente investigadores e professores, nas últimas cinco décadas tem-se assistido ao desenvolvimento substancial da Psicologia como profissão, isto é, atualmente nos Estados Unidos da América, cerca de 67% dos 100 000 Psicólogos com doutoramento trabalham nos mais variados contextos, apenas 33% trabalham em contexto académico (Lunt, 2000).

Os contextos de atuação dos Psicólogos são cada vez mais diversificados, que incluem a prática clínica, de consultoria, no estado ou governo na área dos serviços de saúde, da educação, nas universidades, em organizações e empresas privadas, sendo que

os Psicólogos clínicos, educacionais e organizacionais constituem-se como dos primeiros grupos de Psicologistas (Lunt, 2000). A mesma autora aponta que o número de profissionais com qualificação, especializações de pós-graduação e treino aumentou, mencionando especializações que se começaram a surgir como *counseling*, no contexto ambiental, forenses, da saúde, do desporto, entre outras (Lunt, 2000).

No subponto seguinte, será desenvolvido o tema de Psicologia da Educação, pretendendo-se caracterizar esta área, as suas várias vertentes e funcionalidades.

1.1.2. Psicologia da Educação

A área da Psicologia Educacional tem na sua origem algumas das figuras mais importantes da Psicologia, designadamente nomes incontornáveis como John Dewey, Edward L. Thorndike e William James, é ainda de mencionar outros autores como Stanley Hall e Lev Vygotsky, que também se destacam nesta área (Santrock, 2009; Alexander, 2004; Reynolds & Miller, 2003). É de realçar que, a primeira vez que foi empregue o termo Psicologia Educacional, foi nos Estados Unidos da América, por Thorndike, numa obra publicada em 1903, intitulada com a nova expressão, aliás, o mesmo autor, em 1910, participou na conceção da primeira revista sobre esse tema nos Estados Unidos, designada “*Journal of Educational Psychology*” (Pfromm Netto, 1996 cit. in Barbosa & Souza, 2012). Boyle, MacKay e Lauchlan (2008) indicam Cyril Burt como o primeiro Psicólogo Educacional, em 1913, quando este, simultaneamente a posições académicas, foi apontado para o lugar de Psicólogo a meio tempo do London County Council.

Também Love (2009) reflete sobre a evolução que esta disciplina sofreu, utilizando o descrito por Woods (1973), quando este expõe que nos anos subsequentes à II Guerra Mundial, a Psicologia Educacional ainda não era suficientemente valorizada, no sentido em que a avaliação médica permanecia como a mais relevante.

Nas últimas décadas, mais concretamente nos últimos vinte anos, foi verificado um aumento substancial na importância da Psicologia Educacional na Psicologia (Zaballos, 2011; Farrell, 2009). No entanto, Zaballos (2011) enfatiza que no decorrer desse desenvolvimento, foram vários os conflitos encontrados, centrando-se em dois aspetos: a possível sobreposição com o papel de outros profissionais e a relação com os alunos, os pais, os professores e os clientes, que poderão encontrar conflito entre o

trabalho individual e em grupo, mais relacionado com o aconselhamento e as consultas. Love (2009), menciona que é também motivo de conflito, o facto de durante vários anos os Psicólogos Educacionais serem percecionados apenas como avaliadores, como psicometristas, ou como propõe “*IQ providers*” (p.6).

No decurso da primeira metade do século XX, vigorava na Psicologia da Educação a teoria defendida por Thorndike, aliás, a abordagem comportamental, baseada em pressupostos do referido investigador, e proposta por autores como Watson e Skinner, predominou neste período na Psicologia Educacional (Rafael, 2010; Santrock, 2009). Já nos anos oitenta do mesmo século, surge a abordagem cognitiva, que se destaca na segunda metade do século XX (Santrock, 2009).

Na sua obra de 2010, Barros de Oliveira realiza uma exploração relativamente profunda sobre a Psicologia da Educação, caracterizando esta disciplina e a sua evolução. No decurso do texto é possível recolher algumas informações sobre a definição de Psicologia da Educação, pelo que se pode verificar que esta é essencialmente uma ciência psicológica, bem como da educação, cujo “objeto é o estudo científico do comportamento humano praticado nas instâncias educativas, ou a análise, promoção e avaliação do comportamento do educador e do educando em situação educativa, através de métodos científicos” (Oliveira, 2010, p.18). Nesta caracterização, verifica-se que o autor não limita o local de estudo ou intervenção ao contexto escola, referindo apenas em instâncias educativas, e que a Psicologia Educacional tem de ter em consideração “todas as componentes do complexo processo educativo e dos dois polos ou agentes educativos (educador e educando), bem como a relação entre ambos” (Oliveira, 2010, p.18), pelo que não se refere apenas aos agentes educativos presentes nas instituições escolares ou ao processo de aprendizagens ao nível académico.

Outra proposta de definição, que se considera bastante completa, é a apresentada por Woolfolk em 2010 (cit. in Veiga e Magalhães, 2013). No entanto, contrariamente à exposta anteriormente, esta definição apresenta uma concetualização da Psicologia Educacional mais voltada para a prática no contexto escolar, sugerindo, assim, que é:

“(…) uma disciplina fundamental e autónoma, com um domínio próprio, o processo educativo, utilizando conhecimentos da Psicologia científica; deve considerar as diversas dimensões do desenvolvimento psicológico (cognitivo, afetivo e relacional) e dos processos de aprendizagem – o desenvolvimento dos alunos, as estratégias de ensino, as

atitudes dos professores, e a resolução de situações problemáticas em contexto educativo.” (p.30)

Atualmente, a Psicologia da Educação, engloba uma variedade imensa de temas, investigação e políticas sociais (Reynolds & Miller, 2003). Nesta perspetiva, a investigação desenvolvida nesta área de conhecimento, contempla a produção de informação sobre problemáticas educacionais recorrendo, para esse efeito, à investigação empírica (Reynolds & Miller, 2003). É ainda relevante e imprescindível mencionar a multidisciplinaridade inerente a esta área, bem como o relacionamento entre os vários domínios e questões de interesse existente na própria disciplina (Reynolds & Miller, 2003). Por fim, os mesmos autores salientam a herança tão repleta que a Psicologia Educacional possui no que concerne aos domínios da investigação e metodologia, designadamente na estatística.

Sucintamente, o objeto de estudo da Psicologia da Educação, inclui a compreensão dos processos de aprendizagem do ser humano, designadamente ao nível psicomotor, cognitivo, emocional, social e moral, considerando a instrução ou ensino, o contexto de aprendizagem (Torres & Cruz, 2005). Esta secção da Psicologia, poderá ser percecionada como que contendo uma dimensão tripla, isto é, dimensão teórica, tecnológica e prática, uma vez que como disciplina aplicada deverá ter a capacidade de elaborar teorias educacionais, cientificamente fundamentadas, bem como aplica-las numa prática coerente (Castelló & Bottella, 2007). Quando integrados no contexto escolar, os Psicólogos Educacionais pretendem intervir no processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco dessa intervenção os alunos, o professor, as estratégias de ensino e o conteúdo a ensinar (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Têm sido diversas as investigações, nacional e internacionalmente, realizadas no âmbito de compreender e especificar as funções e tarefas desempenhadas pelos psicólogos educacionais, qual o seu papel, nomeadamente Asthon e Roberts (2006). Nessa investigação é possível verificar que a perceção dos próprios psicólogos e dos professores é idêntica em determinados pontos, designadamente, na perceção da avaliação e intervenção individual como uma das tarefas do Psicólogo Educacional. Neste sentido, poder-se-á sugerir que os próprios Psicólogos Educacionais auxiliam na perpetuação desta falta de definição de papéis, devido às diferenças verificadas nos métodos empregues e na prestação de serviços, dentro da própria equipa ou em serviços distintos (Lunt & Majors, 2000).

Gersch (2004) apresenta o relatório do Departamento de Educação do Reino Unido – DfEE (2000a, 2000b), que indica o facto de o papel do Psicólogo Educacional se ter tornado mais abrangente e complexo, centrando-se na resolução de problemas, quer dos alunos, dos pais, dos professores ou das instituições, enquanto no início deste ramo da Psicologia, era despendido mais tempo na avaliação do QI. Atendendo à definição de Psicologia Educacional, pode depreender-se que apesar de as tarefas apresentadas anteriormente, se referirem principalmente ao esperado que um Psicólogo Educacional realize no contexto escolar, a prática deste profissional não se limita a esse contexto, sendo vários os locais onde poderá encontrar-se inserido, nomeadamente em lares, câmaras municipais, clínicas, apenas para nomear alguns contextos.

Numa tentativa de clarificar os elementos chave para a prática desta profissão, Gersch (2004), apresenta uma lista com os mesmos, constando na referida lista a utilização de competências interpessoais eficazes; a resolução criativa de problemas; a aplicação da investigação aos problemas da vida real, oferecendo ajuda prática. Todavia, Cameron (2006) critica, o facto de essas características não serem exclusivas dos psicólogos educacionais, sendo estes elementos possíveis de ser implementados por profissionais que não os psicólogos da Educação, acabando por não responder à questão de quais são as reais funções de um Psicólogo Educacional.

Neste sentido, o “Review of the Provision of Educational Psychology Services in Scotland” (Scottish Executive, 2002, cit. in Boyle & Lauchlan, 2009), delineou cinco funções centrais do Psicólogo Educacional: avaliação, intervenção, consulta, treino e investigação. Prevendo-se que estas funções sejam aplicadas com a criança, a família, a escola ou estabelecimento, e a autoridade educacional (Scottish Executive, 2002, cit. in Boyle & Lauchlan, 2009). Corroborando exatamente esta ideia de trabalhar com a família e o contexto onde o sujeito se encontra, Bozic (1999) atribui ao Psicólogo Educacional o papel vital de auxiliar na recolha de informação sobre o total desenvolvimento do sujeito e auxiliar na tarefa de fazer com que todos os sistemas que afetem a escola, funcionem juntos, de forma coordenada e positiva.

No que se refere à menção do Psicólogo Educacional na legislação portuguesa importa reforçar que este profissional não é especificamente mencionado, apesar de as práticas que são descritas na mesma como sendo funções do serviço de psicologia, serem da área do Psicólogo Educacional, designadamente a orientação vocacional. São exemplo de funções conferidas ao psicólogo em contexto escolar a intervenção no ensino-aprendizagem dos alunos, a promoção do desenvolvimento da identidade pessoal dos

mesmos, orientação vocacional (Ministério da Educação, 1991), sendo este tópico mais desenvolvido no ponto seguinte.

No decurso da revisão bibliográfica relativamente a esta disciplina, verificou-se que a definição e caracterização deste ramo da Psicologia, ainda não reúne um total consenso, isto é, autores como Oliveira (2010) percecionam Psicologia Educacional enquanto disciplina integrante no ramo da Psicologia e da Educação, enquanto alguns autores incluem esta disciplina no campo da Psicologia e da Pedagogia, e outros percecionam-na como uma ponte entre as duas áreas referidas (Barros, 2007; Veiga, 2002; cit. in Veiga & Magalhães, 2013). Reynolds e Miller (2003) também se pronunciaram sobre esta questão e expõem que a Psicologia da Educação é relativamente diferente dos restantes ramos da Psicologia, pois ao contrário dos outros ramos da Psicologia que se encontram localizados apenas nessa mesma secção, em determinadas universidades, o departamento de Psicologia Educacional até se poderá encontrar no setor da Educação.

1.1.3. Psicologia Escolar

Identificada a área de origem da Psicologia, bem como caracterizada a área mais concreta que é a Psicologia da Educação, será neste momento apropriado focar a atenção no ramo mais específico deste estudo que é a Psicologia Escolar. Oliveira (2005) aponta a primeira utilização do termo na década de 20 do século XX, porém, salientado que já previamente o psicopedagogo A. Gesell se autodenominava com a mesma designação. Duas décadas depois, o termo foi introduzido em França, que começou assim a formar profissionais desta área (Oliveira, 2005). O mesmo autor, menciona que em Portugal, apenas em 1997 foi oficializada a carreira e estatuto de psicólogo escolar, apesar de em 1983 o Ministério da Educação implementar o apoio de peritos em orientação escolar e profissional para os cursos profissionais e técnico-profissionais, e de em 1986 o decreto-lei prever o serviço de psicologia e orientação vocacional nas escolas, que contudo apenas num decreto-lei de 1991 foi criado (Oliveira, 2005).

Apesar de a sua definição ser ainda caracterizada pela falta de consenso, poder-se-á, assim, referir várias definições apontadas por diversos autores, que mesmo distintas, apresentam pontos em comum, nomeadamente em aspetos como o local de aplicação e

funções do profissional que a pratica. É frequente as definições de Psicologia Escolar começarem por indicar o local onde esta é praticada, isto é, o contexto escolar, sendo também frequente que se apresente a área como a disciplina que coloca em prática o estudado pela Psicologia Educacional, sendo diversas vezes apontada como a Psicologia da Educação colocada em ação (Oliveira, 2005). Outra disciplina com que por vezes é associada é a Psicopedagogia, que é definida como “a área que estuda e trabalha com o processo da aprendizagem e suas dificuldades” (Côrtes & Rausch, 2009, p.3808). Aliás, Mialaret (1999) afirma que a Psicologia Escolar poderá ser um cruzamento entre Psicopedagogia e Psicologia Educacional, no sentido em que ao nível da prática encontram-se mais semelhanças com a Psicopedagogia, enquanto no que se refere aos estudos e investigações se identifica com a Psicologia da Educação.

A Psicologia Escolar poderá assim ser definida como um ramo da Psicologia, um campo de ação do Psicólogo, investigação e produção científica, que aplica a Psicologia no contexto escolar, com o objetivo de otimizar o processo e desenvolvimento educativo (Bisimoto, Marinho & Almeida, 2011; Martinez, 2003b, cit. in Martinez, 2010). Ou seja, esta área da Psicologia destaca-se essencialmente por duas características: o seu objetivo e o local onde atua (Martinez, 2010). Segundo o autor mencionado, o objetivo da Psicologia Escolar é contribuir para “a otimização dos processos educativos que acontecem na instituição escolar (...)” (Martinez, 2010, p.41), e, como foi possível averiguar através do objetivo de intervenção, o local de intervenção é exatamente a escola.

A evolução e desenvolvimento deste ramo da Psicologia, parece idêntico ao da própria escola, no sentido em que percorreu um vasto percurso desde a exclusão à integração e da integração à inclusão (Dusi, Araújo & Neves, 2005).

À semelhança de outras áreas científicas, também a Psicologia Escolar tem vindo a desenvolver-se, sendo essa evolução observável nas perspetivas, modelos ou teorias que adota para a sua prática. Reger (1989, cit. in Martins, 2003), refere que a prática do Psicólogo Escolar revela ainda alguma falta de consenso no meio científico, colocando a questão se o Psicólogo no contexto escolar é educador ou clínico. O referido autor defende que quando o Psicólogo Escolar tem por base da sua intervenção o modelo médico, a prática desenvolvida seria designada como de clínico, porém, defende que no contexto escolar, o Psicólogo deverá adotar um papel de educador, utilizando para esse efeito a aplicação dos seus conhecimentos ao nível psicológico e no planeamento de programas educacionais para os alunos (Reger, 1989, cit. in Martins, 2003).

Ainda numa tentativa de identificar quais os fundamentos da prática da Psicologia Escolar, através da literatura revista, foi possível identificar perspectivas, modelos e/ou teorias que poderão estar na base da Psicologia Escolar ou da atividade de Psicólogo Escolar, isto é, as “formas de questionar, compreender e teorizar que devem ser usadas complementarmente para uma melhor compreensão dos diferentes fenómenos psicológicos” (Pimentel, 2005, p.8). É premente mencionar que as perspectivas, modelos e teorias de seguida explicitados, nem sempre são apontados como diretamente relacionados com a Psicologia Escolar, contudo, posteriormente à análise das suas características, estas parecem estar de acordo com a prática deste ramo da Psicologia, ou pelo menos o que a mesma poderia ser.

Assim, consideram-se que as Perspetivas Transacional e Organizacional-Sistémica, e os Modelos Sistémico, Construtivista, Ecológico Desenvolvimental, o Sociocognitivo, da Resolução de Problemas (*Problem Solving Model*), das três camadas (*Three-Tiered Model*) e da Psicologia Positiva, são perspetivas e modelos com as quais a Psicologia Escolar parece fundamentar as suas práticas. Desta forma, inicia-se a exploração das várias fundamentações, através de uma breve clarificação relativamente ao Modelo Sistémico.

No que se refere às Perspetivas Transacional e Organizacional-Sistémica, estas são duas das possíveis visões sugeridas por Altman e Rogoff (1987), além das Perspetivas Traço e Interacionista. As duas primeiras Perspetivas apresentam características condizentes com as práticas da Psicologia Escolar e com os Modelos que fundamentam as mesmas, isto é, na Perspetiva Transacional encontram-se as teorias e modelos onde se estuda o indivíduo e o meio, sendo que nesta perspetiva, os dois conceitos são inseparáveis (Altman & Rogoff, 1987). Nesta Perspetiva, é atribuída maior importância aos significados atribuídos pelo indivíduo que ao contexto físico (Altman & Rogoff, 1987). Já a Perspetiva Organizacional-Sistémica inclui os modelos que os modelos e teorias que estudam o indivíduo e o contexto onde este se insere, mas enquanto na perspetiva anterior o meio e o indivíduo eram inerentes, nesta, as entidades são independentes uma da outra (Altman & Rogoff, 1987).

Mais concretamente, quando se referem à Perspetiva Transacional, os autores supramencionados, apontam a grande importância atribuída à mudança, mas de como esta é resultado da vontade do sujeito, é uma mudança orientada, uma vez que é segundo os objetivos do sujeito que essa mudança ocorre, é este quem toma as decisões, é o agente dessa mudança. Pimentel (2005) cita Sameroff e Fiese (2000) para expor exatamente esta

relação tão próxima entre a criança e o contexto, no sentido em que o desenvolvimento da criança, ou seja a mudança, é compreendido por esses autores como o “produto das interações contínuas e dinâmicas da criança e da experiência providenciada pela sua família e contexto social”, sendo que uma das principais inovações desta perspetiva é a igual importância atribuída à criança e ao ambiente onde se encontra inserida, e de como “as experiências proporcionadas pelo ambiente não são encaradas como independentes da criança” (p. 32).

No que respeita à Perspetiva Organizacional-Sistémica, a mudança do sujeito é resultado da própria interação, é um produto inevitável, sendo que a noção de causalidade é de causalidade circular (Altman & Rogoff, 1987), ou seja, como já foi mencionado anteriormente, a mudança é inevitável, o sujeito é influenciado pelo contexto e o contexto é influenciado pelo sujeito. É necessário distinguir a noção de causalidade adotado nesta perspetiva e o tipo de causalidade adotada pela Perspetiva Transaccional, que se refere a uma causalidade que permite a compreensão dos fenómenos, não fazendo sentido as atitudes de avaliação dos mesmos (Altman & Rogoff, 1987).

Além das Perspetivas anteriormente expostas, o Modelo Sistémico poderá ser uma forma de fundamentar a Psicologia Escolar, pois como será possível verificar nos próximos parágrafos, vai de encontro às perspetivas expostas, principalmente considerando que também defende a importância do contexto na compreensão do indivíduo, bem como a influência mútua que estas duas variáveis exercem entre si (Ziegles & Phillipson, 2012; Machado, 2002; Pinto & Leal, 1991).

Ziegles e Phillipson (2012) apontam que esta perspetiva baseia-se no ideal que os indivíduos são a combinação de vários componentes do sistema. Ou seja, a novidade desta ótica, encontra-se no facto de tentar compreender o todo, contexto, para posteriormente entender os componentes que o constituem, em detrimento do mais comum que seria explicar o todo através dos componentes. Os mesmos autores explicam ainda, que esta teoria foca-se na organização dos componentes do contexto e não apenas nos próprios componentes, ou seja, cada sujeito interage de forma única com o contexto onde se encontra, e cada conquista ou feito do sujeito, deverá ser percecionado como resultado desta interação bem-sucedida. Aliás, uma alteração comportamental bem-sucedida, não se limitará a refletir-se no sujeito, irá também afetar os elementos mais próximos que constituem o meio onde o sujeito se encontra integrado, particularmente do contexto familiar (Pinto & Leal, 1991). Neste sentido, Ziegles e Phillipson (2012) exemplificam esta interação, recorrendo ao facto de que a personalidade, inteligência, interesses,

competências e outras características de uma criança, são sempre reflexo do contexto onde esta se desenvolve (Ziegles & Phillipson, 2012).

Relativamente aos modelos que poderão ser associados à prática da Psicologia Escolar, iniciar-se-á esta breve análise através do Modelo Construtivista. O Modelo mencionado, focaliza o seu estudo no papel do sujeito no processo de desenvolvimento e aprendizagem, defendendo que o sujeito desempenha um papel crucial e ativo na construção dos processos anteriormente referidos, destacando-se a importância das variáveis sociais e culturais nos mesmos (Coll, 2004a, cit. in Melo & Veiga, 2013).

Na composição deste modelo, encontram-se integrados vários submodelos, pelo que Melo e Veiga (2013) até defendem que deverá ser compreendido como um *continuum*, desde o Construtivismo Cognitivo ou Desenvolvidor, ao Social, ao Radical (Melo & Veiga, 2013; Castelló & Bottella, 2007). Porém, considera-se necessário salientar que apesar dos vários elementos que distinguem cada um desses ramos, os três partilham a convicção de que o conhecimento é um processo construído (Castelló & Bottella, 2007).

Neste sentido, o Construtivismo Cognitivo baseia-se fundamentalmente nos modelos de Piaget e Bruner, onde são atribuídas às variáveis individuais a construção do conhecimento. É de salientar que Jean Piaget é referido como o pioneiro na introdução do termo Construtivismo na Psicologia (Castañon, 2005). Relativamente ao Construtivismo Social, este é uma secção do Construtivismo que se foca exclusivamente no papel das variáveis sociais no processo de construção do significado (Castelló & Bottella, 2007), no sentido em que o contexto onde o sujeito se encontra, influencia o processo de aprendizagem e desenvolvimento (Torres & Cruz, 2005). Finalmente, o Construtivismo Radical, que defende que a construção do conhecimento apresenta como base a linguagem e o discurso (Melo & Veiga, 2013), pelo que rejeita qualquer noção de conhecimento objetivo, uma vez que o conhecimento está dependente do próprio sujeito (Castelló & Bottella, 2007), ou seja, poder-se-á supor que o conhecimento está dependente da pessoa e das suas características, logo será distinto de pessoa para pessoa.

Outro Modelo que é apontado como fundamental na Psicologia Escolar é o Modelo Ecológico (Bronfenbrenner, 1979, cit. in Bairrão, 1995), também designado como Bioecológico (Bhering & Sarkis, 2009). Este Modelo tem em Bronfenbrenner o responsável pela sua conceção e defende que para a compreensão do desenvolvimento humano, é necessário ter em atenção todo o sistema ecológico onde o ser humano se desenvolveu, isto é, o desenvolvimento humano é afetado por todas as relações e

contextos onde se insere, logo, não será possível estudar o desenvolvimento da pessoa separadamente das suas experiências e ambiente (Bronfenbrenner, 1979, cit. in Bairrão, 1995). O sistema encontra-se organizado em quatro subsistemas: 1) microssistemas, 2) mesossistemas, 3) exossistemas; 4) macrossistema (Bronfenbrenner, 1995, cit. in Bhering & Sarkis, 2009). Sendo que o primeiro subsistema compreende a relação entre o desenvolvimento e o contexto mais imediato, como a família, enquanto o macrossistema é mais abrangente, referindo-se às características da cultura e da sociedade (Bhering & Sarkis, 2009; Bronfenbrenner, 1994).

O mesmo Modelo, explica que o desenvolvimento humano ocorre através do processo proximal, que se refere a processos sucessivamente mais complexos, originados na interação entre o sujeito, as pessoas, o meio e os símbolos do contexto onde se insere (Bhering & Sarkis, 2009). Este processo constitui o modelo Processo Pessoa-Contexto-Tempo – PPCT, isto é, compreende-se que o desenvolvimento é resultado das características da pessoa, do contexto que esta integra e da quantidade de tempo que está exposta a um processo proximal específico e ao ambiente. (Bhering & Sarkis, 2009; Bronfenbrenner, 1995, cit. in Bhering & Sarkis, 2009).

O Modelo Sociocognitivo poderá ser também apontado como base da Psicologia Escolar. Esta, é uma abordagem defendida por Bandura (1977, 1999; Teixeira, 2008), que propõe que o funcionamento psicológico apresenta por base um princípio de que para que o processo de aprendizagem ocorra, deverá existir uma relação triádica entre o sujeito, a situação e o comportamento (Teixeira, 2008). Em 1999, Bandura utiliza a sua obra de 1986, onde explica exatamente que a teoria sugerida fundamenta-se num modelo de causalidade triádica recíproca, onde os fatores pessoais na forma de eventos cognitivos, afetivos e biológicos, padrões comportamentais e acontecimentos ambientais, operam como determinantes interativos que se influenciam mutuamente. Nesta teoria, a ação humana [no original *human agency* (Bandura, 1999)] é incorporada numa teoria abrangente de mecanismos de auto-organização, pró-ativos, reflexivos e autorregulatórios. Ou seja, espera-se que o indivíduo seja reflexivo, intencional e avaliador de si próprio, tendo como ponto de partida a sua perceção do mundo pessoal e social, que se encontra nas suas crenças originadas nas suas experiências, emoções e aprendizagem por modelagem (Bandura, 1977, cit. in Teixeira, 2008).

Alguns autores, como Tilly (2008), apontam Modelos baseados na resolução de problemas, no original designado como alguns dos mais adequados para a prática da Psicologia Escolar, nomeadamente o Modelo das Três Camadas (ou *Three-Tiered*

Model). A abordagem de resolução de problemas baseia-se na lógica de realizar uma prática orientada pela resposta às seguintes questões: há algum problema e qual é? Porque é que o problema está a acontecer? O que pode ser feito relativamente a esse problema? A intervenção funcionou? (Tilly, 2008). Ou seja, identificar o problema, definir o mesmo, explorar soluções alternativas para a resolução do problema, colocar em prática a solução, e por fim, avaliar os efeitos da aplicação (Saeki, Jimerson, Earhart, Hart, Renshaw, Singh & Stewart, 2011).

Neste sentido, o Tilly (2008) refere que os modelos designados como modelos por camadas, como já referido *thiered models* no original, estão diretamente relacionados com as necessidades dos alunos. O mesmo autor descreve que frequentemente, este modelo encontra-se ilustrado como um triângulo, onde a primeira camada representa uma intervenção mais universal, encontrando-se incluídos todos os alunos (estas intervenções têm um carácter preventivo), na segunda secção, apenas se encontram alguns alunos, que são considerados em risco (aqui, já não é prevenção mas sim a resposta rápida), no último patamar, já se está a referir a uma intervenção individual e mais intensiva, que se baseia numa avaliação (Tilly, 2008).

Para terminar esta identificação e descrição de teorias, modelos e perspetivas que se encontram na base da prática da Psicologia Escolar, não se poderia deixar de mencionar a Psicologia Positiva. Esta disciplina, introduz uma nova abordagem da Psicologia, onde o foco deixa de ser a patologia, a necessidade de reparar danos na funcionalidade do ser humano, e passa a ser, também, a construção de qualidades positivas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Ainda no que se refere ao mencionado no parágrafo anterior, Seligman, Steen, Park e Peterson (2005), indicam que a Psicologia Positiva é uma área que abrange o estudo das emoções positivas, dos traços de personalidade positivos e de instituições que permitam o desenvolvimento das mesmas. Aliás, o *Journal of Positive Psychology* (2005, cit. in Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006), comprova o descrito anteriormente, quando refere que esta área encontra-se relacionada com “as perspetivas cientificamente informadas sobre o que faz a vida valer a pena”, e que tenta compreender os fatores da condição humana que promovem a “felicidade, sentimento de preenchimento e desenvolvimento” (p.5). Assim, é de realçar que este ramo da Psicologia, valoriza as experiências subjetivas, designadamente no que se refere ao passado, destacam o bem-estar, o contentamento, a satisfação, no futuro, refere-se à esperança e otimismo, e para o futuro, salienta-se a felicidade (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Terminada esta breve caracterização e fundamentação da Psicologia Escolar, a apresentação de algumas definições sugeridas para esta disciplina, pretende-se no ponto seguinte esclarecer uma das questões bastante presente nessa mesma caracterização, bem como na própria pesquisa efetuada para a elaboração deste trabalho, que foi a contínua questão de distinguir entre a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional, neste sentido será apresentada uma caracterização da Psicologia Educacional e das características que a distinguem da Psicologia Escolar.

1.1.3.1. Distinção entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar

Uma das questões que causa maior controvérsia, é exatamente a nomenclatura Psicologia Escolar ou Psicologia Educacional, e se designações diferentes se referem a um mesmo conceito. Assim, neste subponto pretende-se averiguar como Psicologia Educacional e Psicologia Escolar se distinguem.

Verifica-se que, também a própria terminologia é um motivo de discórdia para os investigadores desta área. Frequentemente, para as disciplinas de Psicologia de Educação ou Escolar, são utilizados os mesmos termos, como se estes fossem equivalentes, contudo, é necessário ter em atenção que nem sempre as denominações atribuídas são referentes à mesma área. Autores como Veiga e Magalhães (2013), Oliveira (2010) e Farrell (2009), salientam exatamente esta questão nas suas obras. Alias, Oliveira (2010), defende que esta questão de nomenclatura é secundária, devendo ser atribuída mais importância aos conteúdos e objetivos, pelo que, na opinião deste autor, no que se refere a designações, em Portugal a prevalência da denominação Psicologia da Educação sobre Psicopedagogia, deve-se à influência anglo-saxónica sofrida pelo país. Porém, é imprescindível mencionar que na obra deste autor observa-se que distingue Psicologia Educacional e Escolar.

Os primeiros autores, Veiga e Magalhães (2013) referem a utilização errónea dos termos Psicologia Pedagógica, Psicopedagogia e Psicologia Escolar como equiparados a Psicologia Escolar, quando na realidade se está perante conceitos e práticas distintos. Já Farrell (2009) e Jimerson, Skokut, Cardenas, Malone e Stewart (2008), aparentemente consideram que se está a atribuir designações distintas a uma mesma prática, indicando

que a nomenclatura poderá estar associada a cada país, sendo as mais frequentes a de Psicólogo Educacional ou Escolar, podendo ser encontrados também os termos *counselor* psicológico ou *counselor* da escola. Ou seja, ao analisar-se esta abordagem, poder-se-á pressupor que estes autores não realizam uma distinção entre o que para alguns autores são disciplinas díspares.

No presente texto, assume-se que as designações indicadas poderão não corresponder aos mesmos conceitos, sendo exemplo dessa mesma situação, as definições de Psicologia Educacional e Escolar, que Antunes (2008) sugere distinguirem-se no âmbito profissional e no contexto de ação. Neste sentido, Oliveira (2005), defende que a Psicologia da Educação poderá ser percecionada como mais abrangente que a Psicologia Escolar, focalizando-se mais na investigação que na intervenção.

Entretanto, a Psicologia Escolar, tem na Psicologia Educacional e outras disciplinas a base das suas ações, não obstante, poderá encontrar no contexto escolar e nas relações aí estabelecidas, o seu local e objeto de intervenção (Antunes, 2008). Martinez (2010) aponta que os profissionais que aplicam este ramo da Psicologia, recorrem aos conhecimentos resultantes da investigação focalizada no funcionamento psicológico humano, de forma a conseguirem intervir nos processos de desenvolvimento e aprendizagem que ocorrem neste contexto.

Oliveira (2005), apoia esta distinção, e sucintamente apresenta o que, se considera ser, uma forma eficaz de entender o contraste entre as duas disciplinas, afirmando que a Psicologia Educacional:

“ultrapassa o âmbito da escola, é mais teórica e centrada na investigação, preocupando-se essencialmente com o ‘desenho’ dos sistemas instrucionais ou com o processo ensino-aprendizagem, procurando torna-lo mais rigoroso e científico, enquanto a Psicologia Escolar é mais intervencionista e prática. Todavia, também a Psicologia da Educação tem a sua vertente prática de investigação-ação, como a Psicologia Escolar se pode dedicar à investigação” (p.157).

Todas estas dificuldades na consonância dos diversos conceitos associados à Psicologia da Educação, surgem, segundo Boyle e Lauchlan (2009), no facto de ser uma profissão com diversas vertentes, objetos de estudo e aplicabilidade, ou seja é bastante variada, o mesmo conceito pode ser distinto entre países, e no mesmo país poderá ser dispar de serviço para serviço, bem como de profissional para profissional.

No ponto seguinte, serão apresentadas e refletivas algumas informações sobre o papel do Psicólogo Escolar, designadamente as suas funções e expetativas sobre as mesmas.

1.2. O papel do Psicólogo Escolar: tarefas atribuídas e desempenhadas por este profissional

A prática do Psicólogo Escolar está repleta de funções, contudo, poder-se-á salientar que o objetivo primário de todas essas funções é exatamente o de ajudar os alunos (Fagan & Wise, 2007). Os mesmos autores, apontam que nunca na história desta profissão o Psicólogo Escolar apresentou uma ação tão variada, onde frequentemente são avançadas novas informações sobre a prática. No decurso do desenvolvimento do papel deste profissional, pode verificar-se que o esperado do mesmo está em constante mudança, sendo cada vez mais abrangente (Fagan & Wise, 2007).

No panorama nacional, Pereira, Breia, Moura, Henriques e Fonseca (2013) apontam que os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), são serviços que:

“desenvolvem a sua ação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, atuando em três domínios: apoio psicopedagógico a alunos e professores; apoio ao desenvolvimento de sistemas de relações da comunidade educativa e orientação escolar e profissional.” (p.4)

Os mesmos autores apontam que os Psicólogos poderão ser percecionados como a ligação entre os vários intervenientes no processo de avaliação ou intervenção, e “enquanto técnicos que desenvolvem a sua atuação em toda a escola e em várias vertentes” (Pereira, Breia, Moura, Henriques & Fonseca, 2013, p.18).

Alguns autores, como Anache (2010), apoiam que as expetativas para o Psicólogo Escolar no contexto escolar foram-se alterando, abandonando-se a crença que o Psicólogo deverá apenas diagnosticar os alunos com alguma deficiência, para a crença de que este profissional poderá adicionalmente ser um aliado para os restantes agentes educativos, nomeadamente professores e familiares, no planeamento e desenvolvimento de apoios para a promoção de competências dos alunos com NEE (Anache, 2010). Oliveira (2005) salienta esta necessidade da função do Psicólogo ser abrangente, apontando que este profissional deverá ter a capacidade de “promover todos os intervenientes no processo

educativo e em todas as dimensões” (p.156). Ou seja, espera-se que este técnico trabalhe em colaboração com os docentes, pais e outros técnicos que apoiam no ambiente educativo, com o objetivo de auxiliar os alunos em diversos aspetos (Tangdhanakanond & Archwamety, 2010).

O papel do Psicólogo Escolar é percecionado como uma conjugação do que o indivíduo traz para a prática, nomeadamente as suas características pessoais e formação profissional; as características do local da prática, por exemplo as expetativas do sistema educativo; e as variáveis externas, designadamente desenvolvimentos na legislação (Fagan & Wise, 2007). Mais concretamente, para Jimerson et al., 2007, cit. in Jimerson, Skokut, Cardens, Malone & Stewart, 2008), o Psicólogo Escolar será o profissional que coloca em prática o que é descrito ser a função da Psicologia Escolar, isto é, a avaliação individual de crianças que poderão apresentar dificuldades cognitivas, emocionais, sociais ou comportamentais; o desenvolvimento e implementação de programas de intervenção; a consultadoria com professores, pais e outros profissionais; o envolvimento no desenvolvimento e avaliação do programa; a condução de investigação, auxílio e supervisão de outros intervenientes (p. 132).

Vários autores, como Fagan e Wise (2007) e Martinez (2010), apresentam as funções atribuídas ou desempenhadas pelo Psicólogo Escolar distinguindo-as em dois grupos, as tradicionais e as emergentes. Onde as ações tradicionais correspondem às tarefas que já estão consolidadas, e as emergentes são as que ainda são recentes (Martinez, 2010).

Os autores Fagan e Wise (2007) apresentam de forma sucinta o que entendem que compõe a perspetiva tradicional do papel do Psicólogo em contexto escolar: avaliação, intervenção e consultadoria; salientado porém que estas práticas estão sempre relacionadas. Os autores exemplificam essa ligação apontando que não seria possível imaginar o objetivo de uma avaliação, cujos resultados não fossem revelados a quem solicitou a mesma e que posteriormente não fosse realizada qualquer ação de forma a intervir no avaliado.

Ainda na perspetiva tradicional, são apontadas como funções destes profissionais: a avaliação, intervenção e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; a consultadoria a alunos, pais e professores; orientação vocacional; orientação sexual; formação dos docentes; elaboração, coordenação e avaliação de programas; auxiliar no trabalho coletivo dos agentes escolares; liderança de equipas da escola (ISPA, n.d., cit. in

Cabral, 2010; Martinez, 2010; Marinho-Araújo, 2010; Fagan & Wise, 2007; National Association of School Psychologists - NASP, 2006; Watkins, Crosby & Pearson, 2001).

Aparentemente, a consultadoria em simultâneo com a avaliação e intervenção, são algumas das tarefas mais solicitadas aos Psicólogos em contexto escolar (NASP, 2006; Watkins, Crosby & Pearson, 2001). Aliás, já em 1995, Reschly e Ysseldyke indicavam que os Psicólogos Escolares dedicavam cerca de dois terços do seu tempo em tarefas relacionadas com a avaliação e intervenção com alunos de Educação Especial, e mais de metade do seu tempo em atividades de avaliação individual. Desta forma, a consultadoria poderá referir-se ao processo de resolução de problemas com a intervenção de vários profissionais, por exemplo o psicólogo escolar e algum docente, ou consultadoria ao nível comportamental, de alguma crise ou organizacional (Fagan & Wise, 2007).

Segundo o ISPA - International School Psychology Association (n.d., cit. in Cabral, 2010, p.17), a tarefa de avaliação refere-se à “avaliação educacional, social, psicológica, neuropsicológica, de linguagem e vocacional, de bebés, crianças, jovens ou adultos”, pelo que a intervenção, também não se limita a um indivíduo, mas sim ao trabalho direto ou indireto com vários membros da comunidades, nomeadamente professores, diretores, familiares, técnicos, diretores da escola. Neste sentido, na tarefa de avaliação, os Psicólogos Escolares poderão contribuir com a sua compreensão dos dados retirados dos testes de avaliação de inteligência, personalidade, entre outros (Lillenstein, Levinson, Sylvester & Brady, 2006).

Wilkinson (2006, cit. in Tangdhanakanond & Archwamety, 2010) salienta uma alteração do esperado dos serviços de Psicologia, onde a importância anteriormente atribuída à avaliação, tem vindo a ser atribuída à consultadoria, resolução de problemas e intervenção comportamental. No entanto, apesar de já ser visível um avanço significativo na aplicação do modelo educativo, o modelo médico ainda exercer uma elevada influência, perceptível na importância atribuída às avaliações individuais (Sheridan & Gutkin, 2000).

No que se refere às funções emergentes, algumas das apontadas são: participação na construção, acompanhamento e avaliação das propostas pedagógicas da escola, bem como na coordenação de disciplinas ou formações relacionadas com o desenvolvimento do aluno; participação no processo de seleção dos membros da equipa pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho; colaboração para a promoção de coesão da equipe de direção pedagógica e para a sua formação técnica; investigação; formação

académica; supervisão e administração (Martinez, 2010; ISPA, n.d., cit. in Cabral, 2010; Fagan & Wise, 2007).

Algumas das tarefas que foram frequentemente observadas foram a investigação, a formação dos docentes ou outros profissionais da escola e as funções administrativas. Neste sentido, o desenvolvimento de formações para funcionários das escolas refere-se à formação realizada com incidência em lacunas ou dificuldades que os Psicólogos vão verificando que os indivíduos ou a instituição necessitam (Fagan & Wise, 2007), ou que a própria comunidade escolar solicite.

No subponto seguinte, pretende-se descrever, sucintamente, a situação atual do Psicólogo Escolar no contexto português, nomeadamente a legislação relativa ao mesmo.

1.2.1. O Psicólogo Escolar no contexto português

Relativamente à Psicologia Escolar no panorama nacional, Oliveira (2005) aponta que Portugal é ainda um país em desenvolvimento, no que se refere a estas questões da Psicologia e da Educação, contudo, considera imprescindível a admissão de que o país tem vindo a progredir e de que neste momento muitas escolas já podem contar com o apoio do psicólogo educacional (na sua obra, por vezes, utiliza as designações Psicólogo Escolar e Educacional sem ser perceptível que existem distinções entre as duas nomenclaturas). O mesmo autor critica ainda a frequente ausência de intervenção por parte do psicólogo nas instituições de Ensino pré-escolar e do ensino básico, mais especificamente no 1.º Ciclo, sendo estes anos cruciais para a prevenção de situações problemáticas futuras (Oliveira, 2005).

Em Portugal, a prática do Psicólogo Escolar, é ainda muito limitada por diversos motivos, sendo o elevado número de alunos atribuído a cada serviço de Psicologia um dos fatores que mais se destaca (Oliveira, 2005). Aliás, neste país, cada serviço de Psicologia Escolar, nas instituições públicas, deverá servir pelo menos um estabelecimento escolar ou agrupamento de escolas, sendo que atualmente verifica-se que é recorrente o Ministério da Educação contratar um Psicólogo Escolar para mais que um agrupamento de Escolas (Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014). Os mesmos investigadores destacam que o número de alunos para cada Psicólogo é superior ao recomendado pelo NASP (2010), que sugere que deverá ser entre 1:500 até 1:700, em

Portugal, em média um Psicólogo em contexto escolar apresenta em seu encargo 1311 alunos. Este elevado número de alunos para cada psicólogo acaba por afetar a qualidade do serviço prestado (Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014).

Já em 2016, o Sindicato Nacional dos Psicólogos (SNP) denunciou que o número de Psicólogos colocados em escolas e agrupamentos é de menos 234 dos que existiam no ano letivo 2012/2013, isto é, 17%. Esta entidade utiliza os dados avançados pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), para expor que apesar de aparentemente o número do total de Psicólogos ter aumentado, de 1047 (em 2014) para 1129 (em 2015/2016), a realidade é que o número de horas de serviço prestado foi menor (menos 22%, 12247 horas).

Mais concretamente, atualmente o número de Psicólogos colocados em escolas e agrupamentos é de 401, mais 576 Psicólogos que provêm dos Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) (DGEEC, 2015/2016, cit. in SNP, 2016), enquanto no ano letivo de 2014/2015 esses valores eram de cerca de 1047 Psicólogos (505 mais 542 psicólogos dos CRI) (DGEEC, 2014/2015, cit. in SNP, 2016), 20, em 2013/2014 eram de 1227 Psicólogos (797 mais 430 profissionais dos CRI) (DGEEC, 2013/2014, cit. in SNP, 2016) e em 2012/2013 era de 1363 Psicólogos no total, com 787 colocados nas escolas e agrupamentos e 576 provenientes dos CRI (DGEEC, 2012/2013, cit. in SNP, 2016). No que concerne aos Psicólogos Escolares em instituições privadas, Mendes, Abreu-Lima, Almeida e Simeonsson (2014) mencionam que não são conhecidas informações sobre o número total.

Na legislação analisada para o presente trabalho, cujas datas de emissão incidiram entre 1986 e 2008, foi possível verificar que, apesar de efetivamente, o psicólogo estar presente no contexto escolar, a formação do mesmo não se encontra especificada. Ou seja, na lei 46/86 são pela primeira vez mencionados os Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas públicas, todavia, apenas no decreto-lei 190/91, de 17 de maio, essa medida é concretizada (Ministério da Educação, 1991). Em ambos os documentos legais referidos, não se encontra especificada a formação que é pretendida que o psicólogo deverá possuir, logo, não é um critério a contratação de um psicólogo com formação de Psicologia da Educação. A legislação, apenas indica que a equipa técnica deverá ser constituída por psicólogos, entre outros profissionais, como docentes com habilitações na área da orientação escolar e profissional (Ministério da Educação, 1991).

Desta forma, ao longo do estudo da legislação portuguesa sobre este assunto, verificou-se que as tarefas atribuídas aos psicólogos no contexto escolar, se centram

essencialmente na orientação vocacional, a avaliação e encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados, como a educação especial (Ministério da Educação, 1986; 1991; 2004; 2008). Aliás, segundo o decreto-lei 190/91, o papel dos serviços de Psicologia, é o de “acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida.” (p.2665).

Mais recentemente, é explicitado no decreto-lei 184/2004 de 29 de julho (Ministério da Educação, 2004), citando a de 1997, decreto-lei 300/97 de 31 de outubro (Ministério da Educação), sugerem que compete ao Psicólogo no contexto escolar:

- “a) Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal;
- b) Participar na definição de estratégias e na aplicação de procedimentos de orientação educativa para o acompanhamento do aluno ao longo do seu percurso escolar;
- c) Intervir, a nível psicológico e psicopedagógico, na observação, orientação e apoio dos alunos, promovendo a cooperação de professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, em articulação com recursos da comunidade;
- d) Participar nos processos de avaliação multidisciplinar e, tendo em vista a elaboração de programas educativos individuais, acompanhar a sua concretização;
- e) Conceber e desenvolver programas e acções de aconselhamento pessoal e vocacional a nível individual ou de grupo;
- f) Colaborar no levantamento de necessidades da comunidade educativa com o fim de propor as medidas educativas adequadas;
- g) Participar em experiências pedagógicas, bem como em projectos de investigação e em acções de formação de pessoal docente e não docente, com especial incidência nas modalidades de formação centradas na escola;
- h) Acompanhar o desenvolvimento de projectos e colaborar no estudo, concepção e planeamento de medidas que visem a melhoria do sistema educativo;
- i) Colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola ou das escolas onde exerce funções. “ (p.4910)

Analisando a legislação que estipula as tarefas que são esperadas que o Psicólogo em contexto escolar desempenhe, e comparando a mesma com as Perspetivas e Modelos que fundamentam, verifica-se que, talvez por coincidência, a legislação parece, em diversos momentos, bastante congruente com o que as fundamentações teóricas da prática do Psicólogo Escolar declaram. É especialmente notória a importância atribuída à inclusão da família nas tarefas do Psicólogo, bem como da restante comunidade, sendo possível verificar esta incidência principalmente nas alíneas a), c), d), f) e g). Estas alíneas demonstram, como já foi referido anteriormente, a relação entre a legislação e a teoria, principalmente no que se refere à Perspetiva Transacional e aos Modelos Sistémico, Ecológico e Construtivista.

A legislação é congruente com algumas das características descritas nas Perspetivas e Modelos mencionados, sobretudo no que se refere à necessidade de desenvolver uma intervenção com os vários elementos da comunidade escolar (desde os alunos, à sua família, docentes e funcionários), uma vez que se compreende que a intervenção isolada não é eficaz, considerando o facto de o desenvolvimento do sujeito está diretamente dependente do contexto onde este se encontra inserido. Logo, faz todo o sentido que as tarefas do Psicólogo Escolar não se limite apenas à intervenção junto do aluno, mas também inclua os diversos elementos da comunidade escolar. Também no que se refere à questão de incentivar o sujeito a ser o agente promotor da sua mudança, tão presente na Perspetiva Transacional e Modelo Construtivista, se encontra presente na legislação.

Ainda sobre o panorama nacional, Oliveira (2005) defende que a prática deste profissional deverá incidir a nível psicológico (intervenção individual ou em grupo); psicopedagógico (nomeadamente orientação vocacional, consultadoria com docentes, família e alunos); experimental ou investigação.

Mendes, Abreu-Lima, Almeida e Simeonsson (2014) realizaram um estudo com 477 Psicólogos Escolares portugueses, onde tentaram perceber quais as tarefas desempenhadas pelos Psicólogos portugueses a trabalhar em contexto escolar. Esta investigação revelou que as atividades a que os participantes dedicavam mais tempo era ao *counseling*, avaliação psicoeducacional e orientação vocacional. (Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014). Neste sentido, pode concluir-se que estas atividades vão de encontro ao mencionado por outros autores que estudam o mesmo fenómeno a nível internacional, nomeadamente Fagan e Wise (2007).

Pelo exposto, conclui-se que o esperado do Psicólogo Escolar no contexto português vai de encontro ao referido internacionalmente, sendo perceptível que também no panorama nacional é atribuída uma elevada importância à tarefa de avaliar e intervir com alunos com possíveis NEE, bem como na Orientação Vocacional.

Para desempenhar as várias tarefas anteriormente descritas, os Psicólogos escolares utilizam diversas estratégias e instrumentos (Marinho-Araújo, 2010). Neste sentido, a autora mencionada, aponta alguns exemplos do referido, nomeadamente a observação (observação em contexto sala de aula, participação em conselhos de turma, por exemplo); a entrevista (individuais ou coletivas); inquéritos; coordenação de grupos de estudo, entre outros procedimentos.

Salienta-se que, em Portugal, para trabalhar como Psicólogo, ou em qualquer área profissional da Psicologia, é obrigatório ser um membro efetivo da Ordem Portuguesa dos Psicólogos, no entanto, ainda não se encontra regulamentada a necessidade de ter uma formação especializada como Psicólogo Escolar, o que poderá alterar-se futuramente devido à Declaração de Bolonha (Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014).

Pelo exposto, conclui-se que o esperado do Psicólogo Escolar no contexto português vai de encontro ao referido internacionalmente, sendo perceptível que também no panorama nacional é atribuída uma elevada importância à tarefa de avaliar e intervir com alunos com possíveis NEE, bem como na Orientação Vocacional.

Conclusão

Pretendeu-se com este capítulo explorar e refletir sobre a Psicologia Escolar, os seus fundamentos teóricos, bem como a caracterização dos profissionais que colocam em prática o idealizado pela disciplina.

Um dos erros mais frequentemente cometidos na investigação incidente na Psicologia Escolar é a assimilação deste conceito com o de Educacional. Vários dos autores revistos apontam que a principal distinção, encontra-se no facto da Psicologia Escolar utilizar os ensinamentos da Psicologia Educacional na sua prática (Oliveira, 2010; Mialaret, 1999).

O caráter preventivo da Psicologia no contexto escolar é destacado por Oliveira (2005), que refere a necessidade de prevenir e não só remediar, de promover todos os agentes educativos, designadamente os alunos na sua globalidade. Em comparação com a medicina, alude que o psicólogo na escola deve realizar um prognóstico da situação e não apenas o seu diagnóstico. Ou seja, a prática do Psicólogo Escolar caracteriza-se pela utilização dos “conhecimentos produzidos sobre o funcionamento humano para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no contexto escolar (...)” (Martinez, 2010, p.42).

Através da pesquisa realizada para o presente estudo, foi possível verificar que apesar de esta ser uma área onde já foi realizada alguma investigação, ainda não reúne consenso sobre os diversos elementos constituintes da disciplina, sendo isso notório no elevado número de estudos que utiliza a nomenclatura de Psicologia Educacional e Escolar como sinónimos, não apenas nacional como internacionalmente.

Constatou-se ainda que relativamente a Portugal, são notórias algumas tentativas de desenvolvimento no que se refere à participação do Psicólogo no Contexto Escolar, todavia, apesar de ser apresentada uma lista de funções correspondentes ao Psicólogo nesse contexto, não é especificado na legislação a formação que o técnico deverá possuir.

Por fim, é de referir que no próximo capítulo, último capítulo de fundamentação teórica do estudo empírico, será realizada uma exploração da relação entre os dois temas já estudados separadamente até este momento, ou seja, pretende-se no próximo capítulo estudar a relação entre a psicologia educacional, mais concretamente do psicólogo educacional, e a Educação Especial, especificamente a equipa de Educação Especial.

Capítulo II: Educação Especial em Portugal: Conceito e Evolução

A diferença é uma condição humana que enriquece positivamente as relações entre as pessoas, sendo desta forma imperativo que o meio onde alunos com diferenças se inserem, aceite e respeite as mesmas, nomeadamente, no contexto escolar, onde se poderia citar a necessidade e obrigação de personalizar o processo de ensino e de aprendizagem (Saorin, 2009). Esta necessidade é ainda mais premente atendendo ao facto de atualmente a sociedade se caracterizar pela multiculturalidade, complexidade e frequente transformação (Santos & César, 2010). Um exemplo desta singularidade são os alunos que necessitam de apoio pela Educação Especial, ou seja, alunos com NEE, são aqueles que devido a deficiências físicas ou mentais, precisam de um ensino especializado para efetivamente realizarem aprendizagens, sendo para isso necessárias adaptações na forma de ensino, nomeadamente, adaptações no currículo, adequações na turma, entre outras medidas (Ministério da Educação, 1991), alunos que “apresentem dificuldades no processo de aprendizagem e participação, considerando a interação entre os fatores e as limitações inter-relacionados no seu funcionamento” (Perdigão, Casa-Novas & Gaspar, 2014, p.20). Estes alunos encontram-se cada vez mais presentes no contexto escolar, aliás, Bahia e Oliveira (2013) utilizam dados do National Center for Education Statistics (2003), para indicar que estatísticas internacionais apontam que cerca de 13% dos sujeitos com idade compreendida entre os 3 e os 21 anos, se incluem nas Necessidades Educativas Especiais. O sistema educativo Português, no que se refere a este assunto, assemelha-se às ideologias adotadas nos países europeus, pelo que apresenta como base o princípio democrático da igualdade de oportunidades (Miranda, Almeida & Almeida, 2010).

Assim, regulamentada pelo decreto-lei 3/2008 (Ministério da Educação, 2008) que estabelece a noção de educação inclusiva em Portugal, a Educação Especial define-se como “uma modalidade especial de educação escolar (artº16º)”, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014), que compreende como um dos seus objetivos a resposta “às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações de carácter permanente” através da “determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio” (Ministério da Educação, 2008, cit. in Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014, p.8).

Até à definição conhecida atualmente, a Educação Especial foi alvo de várias alterações. Campos e Martins (2008) narram que, no continente Europeu, durante o século XVIII surgiu alguma pedagogia adaptada a determinadas deficiências e, consequentemente, a conceção de deficiência começou a orientar-se para uma perspetiva educativa, resultando mais tarde num conceito de Educação Especial que se estendeu a grande parte dos países europeus, designadamente a Portugal. Contudo, por diversos motivos, o modelo clínico acabou por prevalecer até meados do século XX (Campos & Martins, 2008; Serra, 2005), onde segundo Niza (1996), o relatório de Warnock em 1978, apresentou uma alteração de paradigma, passando a vigorar, mais uma vez, o modelo educativo (ou pedagógico). Em Portugal, a substituição de critérios médicos para pedagógicos, na avaliação de alunos com NEE, foi decretada apenas no decreto-lei 319/91 (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014; Sanches & Teodoro, 2006), neste sentido, a classificação em diferentes categorias de deficiência com base em critérios médicos, foi substituído “pelo conceito de necessidades educativas especiais baseado em critérios pedagógicos” (Ministério da Educação, 1991, cit. in Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014).

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (Organização Mundial da Saúde, 2004), classificação elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMG) contribuiu para essa substituição pois propõe que o modelo médico seja substituído por um modelo que entenda a deficiência como um problema gerado pela sociedade, das condições criadas pelo ambiente social, não como uma questão intrínseca ao próprio indivíduo, e neste sentido, deverá ser também responsabilidade da própria sociedade, considerar as necessidades destes mesmos indivíduos (OMG, 2004). A origem deste documento assenta também na necessidade de “proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e estados relacionados com a saúde” (OMG, 2004, p.7).

Apesar de Niza (1996) afirmar que em Portugal, apenas foi criado um regime educativo especial e legislação a formalizar o mesmo em 1991, com o decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, no decreto-lei 46/86 de 14 de outubro, já se previa a diferenciação no ensino de crianças com necessidades educativas especiais, designando-se nesse documento como necessidades educativas específicas.. A definição de educação especial e as medidas referentes à mesma, foram sendo reformuladas, até ao mais recente decreto, o já mencionado decreto-lei 3/2008 (Ministério da Educação, 2008). Observa-se que as distinções entre os vários documentos se encontram essencialmente na efetiva presença

de determinados conceitos nas mesmas, por exemplo, no decreto-lei 319/91, de 31 de agosto, apesar de já serem referidas medidas para alunos com NEE, o conceito ainda não está definido, essa definição apenas ocorre no decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro (Direção Regional da Educação do Algarve – DREA, n.d.). Também no decreto-lei 46/86 se mencionava a modalidade de E.E. e os alunos com NEE, mas ainda não se encontravam especificadas as medidas que deveriam/poderiam ser aplicadas para promover o sucesso destes alunos.

Ainda no âmbito da evolução da E.E. em 2009, foi criado o Sistema Nacional De Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), regulamentado pelo Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro, direcionado para crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos que apresentem risco de atraso de desenvolvimento ou limitações e as suas famílias (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014). A Intervenção precoce é definida como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social.” (Ministério da Educação, 2009, p.7298). Este apoio compreende equipas intervenção “sediadas nos centros de saúde, a quem cabe a identificação das crianças e famílias em risco e elaboração e execução do plano individual da intervenção precoce (PIIP) em função do diagnóstico da situação”, sendo necessária a articulação deste documento com o PEI quando a criança inicia a frequência no jardim-de-infância ou 1.º Ciclo (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014).

Inerente à Educação Especial e à sua evolução, encontra-se a educação inclusiva, visto que, esta prevê que exista equidade no acesso e nos resultados educativos, isto é, deve ser assegurado que os alunos com necessidades educativas especiais tenham acesso a estratégias de aprendizagem individualizadas e personalizadas (Ministério da Educação, 2008), a escola deverá tentar dar resposta a todos os alunos, na sua singularidade (Sebba & Ainscow, 1996, cit. in Vislie, 2003). Seguindo esta ótica, Gaitas e Morgado (2010), consideram que profissionais como os psicólogos educacionais, desempenham um papel de elevada relevância na atualização e aplicação de práticas inclusivas. No entanto, apesar de estes dois conceitos estarem diretamente relacionados, Correia (2013), recorda que se está perante noções distintas, sendo que a educação especial se refere a uma série de serviços de apoio especializado, enquanto a inclusão prevê a aprendizagem em conjunto.

Atendendo às funções atribuídas ao Psicólogo em contexto escolar, designadamente as mencionadas no decreto-lei 190/91, de 17 de maio (Ministério da Educação, 1991), e mais recentemente no decreto-lei 184-2004 de 29 de junho (Ministério

da Educação, 2004), é imperativo explorar a importância da efetiva articulação e cooperação entre os vários profissionais e agentes educativos presentes neste contexto (Azevedo, 2013), mais especificamente, propõem-se nos seguintes pontos deste trabalho, explorar uma das áreas com a qual o Psicólogo Escolar mantém um contacto muito próximo e tão presente nas escolas portuguesas, a Educação Especial, pois como já referido, o objetivo do presente estudo é exatamente tentar perceber a existência e eficácia da articulação entre os intervenientes na Educação Especial, concretamente os professores de Educação Especial, e o Psicólogo.

Nesta perspetiva num primeiro momento, é necessário enquadrar o próprio conceito de Educação Especial, isto é, em que consiste e como se desenvolvem estes serviços que são especializados na resposta às necessidades e maximização das aptidões dos alunos que integram este serviço (Correia, 2013). Objetiva-se ainda elucidar sobre a sua evolução, internacionalmente e em Portugal, considerando que a investigação empírica realizada ocorreu num distrito deste país.

2.1. Conceito e Evolução de Educação Especial

A necessidade de responder eficazmente às necessidades educativas de crianças com necessidades especiais há muito que é uma problemática comum na área da Educação (Wang, 2009), sendo que este objetivo, bem como o de colmatar as necessidades das suas famílias, tem vindo a aumentar (Chitiyo & Chitiyo, 2007). Esta é uma questão cada vez mais universal: há alguns anos atrás retificar esta carência era apenas uma meta de determinados países, mas neste momento é entendida como um objetivo global (Latas, 2011). Neste sentido, o que se procura é o desenvolvimento de recursos especializados que visam responder às necessidades especiais do aluno tendo como base as suas características, constituindo-se como condição fundamental para maximizar o potencial do aluno, ou seja, uma Educação especial (Correia, 2013; 2010).

Kacarska (2013) aponta que na história da E.E., se podem delinear três formas de educação de crianças com necessidades educativas especiais: 1) educação individual, onde a atividade do professor é exclusivamente dedicada a um aluno; 2) educação diferenciada, que ocorre em instituições específicas para este efeito; 3) a integração no ambiente natural, nesta forma, o aluno poderá estar apenas parcialmente integrado no

contexto regular e frequentar uma escola especializada ou ter um apoio adicional. O mesmo autor indica que o termo educação individual apenas apareceu após os séculos XV e XVI, e nessa altura seria para se referir a sujeitos invisuais ou surdos. Ainda Kacarska (2013), salienta que estes tipos de educação continuam divergentes, sendo notória esta distinção principalmente entre educação diferenciada e a integração, também denominada inclusão. É importante salientar que historicamente, o modelo que dominou a educação nas primeiras décadas do século XX foi efetivamente o modelo da segregação, onde o ensino era assegurado apenas por professores especializados, em espaços separados da escola regular (Ferreira, 2007).

Este movimento de segregação, era uma continuação do ocorrido ao longo do século XIX, onde se assistiu ao aparecimento de um número considerável de instituições orientadas para acolher indivíduos com incapacidade, e até mesmo elementos considerados como marginais da sociedade, como crianças órfãs e pedintes (Ferreira, 2007). A função destas instituições acabava por ser mais a de tratar desses indivíduos, assegurar as suas necessidades básicas e alguma de qualidade de vida, mais do que propriamente ensinar e educar (Ferreira, 2007).

Também no século XIX, surge um nome incontornável neste âmbito, Jean Marc Itard, considerado pioneiro na Educação Especial (Vieira & Pereira, 2012). Este médico francês, e mais tarde seguidores seus como Séguin, foi impulsionador de uma metodologia de programa para a educação de crianças com deficiência (Vieira & Pereira, 2012). Nessa metodologia, Séguin, iniciava o processo com um diagnóstico e apreciação das diferenças singulares do sujeito, designadamente as funções comunicativas, tendo ainda em consideração que todos os sentidos são importantes (Vieira & Pereira, 2012).

Verificou-se nas décadas de setenta e oitenta do século XX, um desenvolvimento admirável na área da Educação especial, com origem em grande parte nas apelidadas por Bairrão (1986) como “revoluções silenciosas” ocorridas nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, impulsionadas pelos documentos *Public Law 94-142* (PL 94-142), nos EUA e pelo *Warnock Report*, no Reino Unido (Bairrão, 1986). O mesmo autor realça que ao assinalar os dois países, não está a dizer que outros países não tenham avançado com políticas semelhantes, no entanto, por variados motivos, não tiveram o mesmo impacto que as políticas americana e britânica.

O *Warnock Report* em 1978 acarretou uma alteração expressiva na Educação Especial, nomeadamente na perceção e forma de atuar na deficiência e na diferença (Sanches, 2007; Serra, 2005; Niza, 1996). Este relatório, foi pioneiro na introdução do

conceito de Necessidades Educativas Especiais, no sentido das dificuldades na aprendizagem não estarem, obrigatoriamente, relacionadas com uma deficiência e nas quais se não existir uma intervenção educativa apropriada, podem agravar-se (Silva, 2009).

Essencialmente, como já foi mencionado anteriormente, o *Warnock Report* propôs a substituição do modelo médico pelo modelo educativo, tendo como principal objetivo a plena integração das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas ditas regulares, de forma a contribuir para a superação das dificuldades (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007). Assim, o referido relatório, caracteriza-se por: sugerir um modelo que anula as características do modelo médico, o que obriga a que a deficiência passe a ser percecionada como um “contínuo” de necessidades específicas de educação; exigir a descrição detalhada na identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais, sendo esta metodologia inovadora; atribuir deveres às autoridades de educação locais garantindo, desta forma, a equidade entre as crianças com necessidades educativas especiais e as crianças sem necessidades educativas especiais; incentivar um papel ativo dos pais na avaliação, decisões e concretização de medidas aplicadas aos seus filhos (Bairrão, 1986).

São vários os autores que apontam a década de setenta do século XX, como um ponto de viragem na Educação Especial, no sentido que até essa década a legislação existente permitia que fosse recusada a frequência de alunos com deficiência nas escolas públicas, podendo ainda ser expulsos sob argumentos como a incapacidade de tratarem fisicamente de si próprios (Itkonen, 2007; Watson v. City of Cambridge, 1893, cit. in Yell, Rogers & Rogers, 1998; Martin, Martin & Terman, 1996). O desenvolvimento de leis apropriadas ao ensino destas crianças, está diretamente relacionado com o movimento dos direitos civis que estava a ocorrer nessa época (Yell, Rogers & Rogers, 1998). Neste sentido, em 1975, nos Estados Unidos da América (EUA), foi promulgada a já referida anteriormente PL 94-142, designada atualmente por *Individuals with Disabilities Education Act* ou IDEA, sendo que esta ação foi introduzida em 1971 e apresentou um grande impacto na nação (Martin, Martin & Terman, 1996). Estes avanços referem-se a ações como a eliminação de determinadas leis que promoviam a segregação e discriminação, e a implementação de legislação que apoiava a frequência de alunos com limitações, a oferta efetiva de uma educação apropriada e adaptada às competências do aluno, até aos vinte e um anos, nas escolas públicas dos EUA (Martin, Martin & Terman, 1996).

A já mencionada legislação americana, estimulou o avanço desta área nesse país, bem como em outros (Leafstedt, Itkonen, Arner-Costello, Hardy, Korenstein, Medina, Medina, Murray & Regester, 2007), propondo como principal inovação, a ideologia de as escolas se adaptarem às necessidades e capacidades da criança e jovem, e não o contrário, quando os alunos que aparentemente não se ajustassem à instituição foram frequentemente excluídos (Keogh, 2007). O documento pretendeu a indicação de algumas premissas para a área da Educação, nomeadamente que o ensino fosse gratuito e público; a avaliação não-discriminatória, realizada com os instrumentos mais adequados (culturalmente e ao nível da linguística); um Plano Educativo Individual (PEI) para cada criança e a prestação dos serviços educacionais em ambiente menos restritivo (Keogh, 2007; Wood, 1984, cit. in Bairrão, 1986).

Mais recentemente, a Organização Mundial da Saúde (2001), impulsionada pela questão do significado de Educação Especial não poder ser apenas baseado em características biológicas, mas também ser necessário ter em consideração o contexto onde o sujeito se encontra (Pereira, 2008), publicou a CIF, já mencionada em parágrafos anteriores. Este manual pretende “conciliar as exigências de uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das NEE e os fatores que podem ser inibidores ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais” (Bahia & Oliveira, 2013, p.599). O descrito anteriormente, chama a atenção para um ponto fundamental da Educação Especial, a avaliação das NEE, destacando que esse processo, não se circunscreve à dificuldade ou défice do aluno, pelo contrário, esse procedimento objetiva explorar todos os fatores externos que podem estar na origem das necessidades educativas e especiais (Bahia & Oliveira, 2013).

Neste sentido, considera-se que para uma melhor compreensão do referido anteriormente, seria pertinente elaborar um subponto onde os temas de inclusão e integração fossem desenvolvidos e apresentadas as características que distinguem os dois conceitos, visto que estes conceitos estão inerentes à prática de E.E.

2.1.1. Inclusão e integração: quais as diferenças

Em seguimento do exposto no ponto anterior, considera-se que o desenvolvimento de um subponto dedicado apenas à exploração dos conceitos de inclusão e integração

poderia ser pertinente, uma vez que várias das premissas apresentadas anteriormente e que serão mencionadas no decurso deste trabalho, encontram nestes conceitos a sua base.

Assim, inicia-se pela tentativa de explorar brevemente a noção de inclusão, que é ainda de difícil definição, existindo autores que classificam o termo como “nebuloso”, sujeito a diferentes significados e interpretações (Cole, 2005).

Segundo Wang (2009), inclusão envolve a reorganização das escolas regulares, de forma a serem capazes de acomodar qualquer aluno, independentemente das suas dificuldades. Gökdere (2012), apresenta uma definição relativamente ampla de inclusão e que corrobora o descrito anteriormente, expondo o conceito como uma abordagem educativa disponibilizada aos alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula regulares, devendo ser considerada como um ambiente onde os alunos poderão estar integrados com estudantes da mesma idade e simultaneamente, nesse mesmo contexto, são colmatadas as suas necessidades.

Desta forma, nos anos noventa, a Declaração de Salamanca (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, 1994), veio promover a educação inclusiva, isto é, a capacidade de “desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (p.6).

O documento Declaração de Salamanca (United Education, Scientific and Cultural Organization, 1994) descreve que através da experiência em vários países, provou-se que os indivíduos com NEE, parecem apresentar maior progresso ao nível educativo, bem como na integração social, quando inseridos numa escola inclusiva. Esta, tem por base o princípio de que todos os alunos devem, sempre que possível, aprender juntos, reconhecendo as necessidades de cada um, adaptando e adequando-se à especificidade das mesmas, recorrendo a estratégias pedagógicas, a apoios e currículos adequados (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, 1994).

Na Europa, os países nórdicos, nomeadamente Suécia, Dinamarca e Noruega, foram pioneiros no movimento de inclusão, estando esta abordagem a ser implementada progressivamente desde a década de sessenta, enquanto noutros países, designadamente em Itália, este processo foi mais radical, tendo início nos anos setenta e oitenta (Bairrão, 1998). Bairrão expõe que em países como a Holanda e a Alemanha, a inclusão ainda está em desenvolvimento, mantendo-se estruturas segregadoras. Aliás, a Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD (2012) constatou que ao contrário da maioria dos países, que em 2010 apresentavam dados que indicam que grande parte das

crianças com NEE encontravam-se em contextos totalmente inclusivos, em países como a Holanda e Alemanha, continua a verificar-se que estes alunos ainda são orientados para escolas especiais, por exemplo, no caso dos Países-Baixos, cerca de 62,1% destes alunos frequentavam escolas especiais e 37,9% encontravam-se inseridas em contexto inclusivo, enquanto na Alemanha 83,2% desta população frequentam escolas especiais ou turmas especiais em escolas regulares (OECD, 2012). Por outro lado, no mesmo documento é revelado que a Islândia, Irlanda, Noruega, Portugal e Espanha, incluíam mais de 75% das crianças inseridas na Educação Especial em turmas regulares. É necessário clarificar que em alguns países existem, nas escolas regulares, turmas ou aulas orientadas para os alunos com NEE, nomeadamente em Portugal, onde 86,8% dos alunos encontram-se inseridos em ambientes inclusivos (num total de 60756 escolas regulares, no ano letivo 2012/2013), 5,9% em turmas especiais em escolas de ensino regular e 7,3% em escolas especiais (num total de 1344) (DGEEC, 2014 cit. in Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014; OECD, 2012).

É imprescindível ter em consideração que a eficaz implementação de medidas inclusivas envolvem inúmeras alterações no sistema educativo, pelo que para que ocorra uma mudança concreta no contexto escolar, beneficiando todos os alunos, mas principalmente os alunos com NEE, mostra-se indispensável uma reorganização significativa da escola e da classe regular (Correia, 2013). Isto é, a escola, e a sociedade, apresentam algumas características que acabam por se constituir como um impedimento para a educação inclusiva, nesse sentido, a reorganização poderia passar por diminuir os processos administrativo-burocráticos e a articulação destes processos, designadamente da legislação, com os princípios que se pretendam alcançar; a promoção de um trabalho em equipa, que inclua médicos, psicólogos, docentes, assistentes operacionais, família e alunos; a própria formação dos docentes, a inicial e a que vai sendo realizada no decorrer das suas carreiras (César, 2012). Relativamente à questão da reorganização da classe regular, compreende-se que com a adoção de uma política inclusiva surge a necessidade de atender a uma sala com vários alunos, com necessidades e competências diferentes, assim, autores como Correia (2013) e Maset (2011) apontam a aprendizagem colaborativa como uma possível estratégia a adotar. Este tipo de aprendizagem promove a organização da sala de aula de forma a que os diversos alunos (e as suas diferente culturas, capacidades, interesses...) colaborem e auxiliem, com o objetivo de progredirem na aprendizagem (Maset, 2011).

Booth e Ainscow (2002) apresentaram algumas das características inerentes à inclusão, compreendendo, entre outras particularidades, a redução dos obstáculos para a aprendizagem e participação de todos os alunos, não apenas os alunos com algum défice ou outro tipo de necessidade educativa especial; a necessidade de entender a diferença entre alunos como um recurso de apoio à aprendizagem e não como um problema a ultrapassar; e a necessidade de reestruturação da prática das escolas, para que seja possível responder à diversidade de alunos da comunidade.

No que se refere à aplicação do conceito descrito anteriormente, esta é atualmente origem de discórdia, existindo pontos de divergência entre autores, onde cada um aplica uma visão própria de como a inclusão deverá ser realizada nas escolas e nas salas de aula (Slee, 2001). Se por um lado existem autores que se mostram totalmente defensores deste método, proclamando a sua importância e benefícios, designadamente considerando-o como o melhor para atuar na diversidade (González-Gil & Martín, 2012), por outro lado, autores como Lopes (2007), salientam que é necessário ter em conta que alguns alunos precisam de um ensino mais individualizado, que não poderá ser prestado se estes se encontram sempre integrados numa turma de cerca de vinte alunos. No contexto nacional, Fernandes (2013) aponta uma importante crítica à forma como a inclusão é percecionada, referindo que continua a basear a educação escolar numa “lógica homogeneizante” (p.201), isto é, parece tentar igualar-se todos os sujeitos, quando na realidade é importante que cada indivíduo tenha acesso a uma educação que se adapte às suas características.

Ainda sobre o conceito de inclusão, Correia (2010) aponta que começam a ser verificadas algumas alterações nas ideologias relacionadas com o conceito explorado, existindo vozes a salientar as suas limitações e desvantagens, chegando a afirmar que a inclusão como é desenvolvida atualmente, poderá estar a prejudicar alunos com e sem NEE, bem como a provocar exaustão nos professores de ensino regular. Contudo, em 1999, Hornby expressava precisamente esta ideia de que a inclusão poderia não ser o método mais eficaz para crianças com NEE, adicionando que as políticas de inclusão seriam naquela altura inadequadas. Em seguimento da sua opinião, o mesmo autor apresenta no seu trabalho, sete fatores necessários para uma inclusão bem-sucedida, que Lipsky e Gartner (1998) propuseram a partir de um estudo realizado com cerca de 1000 distritos escolares localizados nos EUA. Assim, a dupla de autores supramencionados, sugerem que para uma inclusão bem-sucedida será benéfica a: 1) liderança visionária; 2) colaboração entre todos os elementos envolvidos [aliás, segundo os mesmos autores (cit. in Wah, 2010), a colaboração entre o professor de E.E e o professor da educação regular,

bem como entre outros agentes educativos, é o principal fator para uma educação inclusiva bem-sucedida]; 3) utilização reorientada da avaliação; 4) apoio para os estudantes e funcionários; 5) níveis de financiamento apropriados; 6) envolvimento parental; 7) modelos eficazes de programas, adaptações curriculares e práticas de ensino (Lipsky & Gartner, 1998, cit. in Hornby, 1999).

Mais recentemente, outros autores têm vindo a desenvolver estudos no sentido de tentar perceber quais os fatores cruciais para o sucesso de práticas inclusivas, sendo possível verificar na revisão de literatura efetuada, que alguns dos fatores indicados por Lipsky e Gartner (1998, cit. in Hornby, 1999), continuam a configurar nos apontados como essenciais. É exemplo disso mesmo a investigação desenvolvida por Villa, Thousand, Nevin e Liston, em 2005, cujo objetivo foi perceber a evolução das práticas inclusivas no ensino médio e secundário. Nesse estudo, alguns dos fatores apresentados por Lipsky e Gartner (1998, cit. in Hornby, 1999) foram agrupados em seis fatores considerados de “boa prática”, os temas referidos recorrentemente nas entrevistas a educadores inclusivos foram: apoio administrativo, desenvolvimento profissional contínuo, colaboração, comunicação, resposta instrucional e abordagens de avaliação expandidas e autênticas (Villa, Thousand, Nevin & Liston, 2005). Mais concretamente, quando indicam o apoio administrativo como uma boa prática de inclusão, os participantes referem-se à importância, entre outras características, de técnicas de liderança fortes para a inclusão, nomeadamente no que se refere à distribuição de alunos elegíveis para E.E.; quando apontam o desenvolvimento profissional contínuo, os profissionais referem-se a áreas de desenvolvimento de planos de aula, de instruções diferenciadas e métodos de resolução de diferenças; quando referem o tema de colaboração, os participantes aludem à colaboração entre os membros da equipa como um elemento-chave para o sucesso dos alunos; no que se refere ao tema de comunicação, os participantes mencionam que uma comunicação aberta entre os docentes é uma base para a confiança entre os professores; quando mencionam a resposta instrucional referem-se ao tipo de resposta dos alunos relativamente às técnicas utilizadas para os apoiar, por exemplo, alguns relatam que a inclusão de todos os alunos na sala de aula elimina o estigma, pois acaba por não se saber quem é o aluno com E.E.; finalmente, quando indicam as abordagens de avaliação autênticas e expansivas, os profissionais reportam um aumento no uso de avaliações na sala de aula de educação geral, isto é, quando avaliam o aluno na sala de aula, os profissionais estão a avaliar a criança integralmente, não apenas o resultado de testes (Villa, Thousand, Nevin & Liston, 2005).

Neste parâmetro, explorou-se o conceito de E.E. e a sua evolução ao longo do tempo. Analisaram-se as opiniões de diferentes autores e as sucessivas diretrizes legislativas, não sendo esta breve revisão histórica sobre o tema, limitada ao panorama nacional, apresentou-se a evolução da E.E., e dos seus conceitos muito próprios como a integração e a inclusão, verificando-se assim a influência da alteração legislativa Norte Americana e no Reino Unido, em países como Portugal. Foi também possível constatar a distinção de ideologias educativas em países vários países Europeus, enquanto alguns incentivam que os alunos de E.E. frequentem as escolas de Ensino Regular, outros criam escolas especiais para o ensino desses alunos.

No ponto seguinte, será mais uma vez desenvolvida a temática da evolução da E.E., contudo, centrar-se-á na exploração deste processo em Portugal.

2.2. Educação Especial em Portugal

Em Portugal, a evolução da educação especial tem sido no mínimo notável, considerando que o desenvolvimento desta área no país, ocorreu principalmente nas últimas três décadas, marcadamente após o 25 de abril de 1974, sendo esta data um ponto de viragem entre uma inexistência de apoio à pessoa com défices ou problemas desenvolvimentais e às suas famílias, para um apoio intensivo a esses alunos e famílias (Lopes, 2007). É, no entanto, necessário referir que toda esta avaliação evolução poderá encontrar-se relacionada com o crescente número de alunos com NEE no país. Perdigão, Casas-Novas e Gaspar (2014), indicam que no ano letivo de 2013/2014, em Portugal Continental, encontravam-se integrados na Educação Especial 56886 crianças e jovens, verificando-se assim, que esse valor é significativamente superior aos 20474 alunos que se estavam integrados no ano letivo de 2009/2010.

Fontes (2008), utiliza os trabalhos de Maia (1985) e de Ferreira (1990) para expor o apoio prestado às pessoas com deficiência em Portugal, referindo que desde o período de independência deste país como reino, é possível confirmar que o apoio prestado a estas pessoas, é proveniente de instituições de caridade, principalmente as relacionadas com a Igreja Católica.

Verificou-se ainda que durante diversos anos, a educação especial foi de caráter assistencial e caritativa, sendo objetivo das instituições cuidar dos sujeitos com condições

de deficiência, isto é, não pretendia educar, ensinar, mas apenas atender às necessidades básicas destes alunos (Rodrigues & Nogueira, 2010; Ferreira, 2007). É exemplo disso mesmo, a criação de um colégio para, o que na altura designaram, «inválidos», em 1859, e de um primeiro colégio direcionado para indivíduos «surdos-mudos», mas com uma valência para o que denominavam por «crianças e adultos atrasados e fracos», no ano de 1893 (Ferreira, 2007). A perceção da educação especial como serviço com intencionalidade educativa, apenas ocorre no final do século XIX e início do século XX, sendo ainda percecionada como inovação (Rodrigues & Nogueira, 2010; Ferreira, 2007).

A criação do Instituto Médico-Pedagógico em 1916, reforça a substituição da frequência de escolas ou outras instituições apenas com o objetivo de cuidar, por uma intencionalidade pedagógica, com o objetivo de educar (Costa, 1981, cit. in Fontes, 2008). Os anos de ditadura vivenciados no país, não podem ser ignorados, uma vez que dez anos após o importante avanço que foi o Instituto Médico-Pedagógico, estabeleceu-se uma ditadura que apenas terminou em 1974, pelo que não foi possível verificar um impacto muito relevante do mencionado Instituto, aliás, no decorrer do referido estado político do país, surgiram várias instituições sem qualquer propósito educativo, tendo como público-alvo, sujeitos com problemas do foro mental (Fontes, 2008).

Contudo, num período que aparentemente não apresenta inovação positiva na educação especial, surge um marco importantíssimo neste processo, a criação de um Curso para professores de Educação Especial, em 1941, sendo também neste período que começam a aparecer “classes especiais”, onde eram integrados alunos com diferentes deficiências e dificuldades (Rodrigues & Nogueira, 2010). Os autores supramencionados, apontam outro fator no impulsionamento da Educação Especial em Portugal, a criação de associações privadas com o intuito de prestar atendimento escolar a estes alunos.

Pode assim, concluir-se que no decurso do desenvolvimento histórico da Educação Especial, observam-se três momentos distintos (Baptista, 1992, cit. in Bairrão, 1998): 1) predominância de uma abordagem que defende o asilo (segunda metade do século XIX); 2) prevalência de um modelo que já apresenta preocupações educativas, mas defende que esta deverá ocorrer em ambientes segregados (essencialmente nos anos 60 do século XX); 3) uma abordagem mais recente, que promove a integração dos alunos com deficiência na escola regular (a ocorrer desde a década de 70 do século XX) (Bairrão, 1998).

São vários os autores que atribuem parte do desenvolvimento da educação especial em Portugal, à implementação do *Warnock Report* no Reino, em 1978 (Sanches,

2007; Pires, 1987, cit. in Bairrão, 1998). Neste sentido, Sanches (2007) afirma que após o surgimento do referido relatório, passaram a ser praticados paralelamente, dois tipos de educação: a educação regular, onde os professores de ensino regular trabalham com todos os alunos, e, a Educação especial, onde os professores de educação especial se dedicam ao ensino das crianças com necessidades educativas especiais, participando ou supervisionando, a elaboração do programa educativo destes alunos. Consequentemente ao relatório, a intervenção no domínio das NEE passa a ser planeada especificamente para determinado aluno e para as suas dificuldades (Sanches, 2007; Serra, 2005), tendo em conta o contexto onde este se encontra, bem como a vertente educacional (Serra, 2005). Ou seja, tem lugar uma mudança de paradigma, do modelo médico, onde o diagnóstico realizado por médicos era o centro da avaliação das crianças, para o modelo educativo, caracterizado pela importância atribuída às necessidades educativas dos alunos (Sanches, 2007; Niza, 1996).

Apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro de 1986, ter sido a legislação que confirmou à educação especial o seu estatuto de modalidade de ensino, já nos anos setenta começara a surgir legislação que previa a integração de indivíduos com determinados défices (Silva, 2009). Aliás, em 1976 foram criadas equipas de ensino especial integrado, constituídas por professores de Ensino Especial, com o intuito de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência, mas apenas em 1988, foram regulamentadas equipas de Educação Especial, descritas como “serviços de Educação Especial a nível local, que abrangem todo o sistema de ensino não superior”, sendo também nesse período que a formação começa a ser mais voltada para a inclusão (Lopes, 2007; Sanches & Teodoro, 2006).

No entanto, são vários os autores que defendem ter sido apenas no decreto-lei 319/91, de 23 de agosto (Ministério da Educação, 1991), que foi criada uma legislação onde se definia concretamente, e pela primeira vez, as Necessidades Educativas Especiais e as medidas a aplicar a esses alunos para auxiliar na sua aprendizagem (Sanches, 2007; Lopes, 2007; Niza, 1996).

Salienta-se que, segundo Sanches (2007), mesmo após o decreto-lei 319/91 (Ministério da Educação, 1991) vigorar, os alunos considerados com NEE, eram apenas os que tinham um atestado médico a comprovar a sua deficiência, não sendo assim abrangidas pela lei, outras crianças com dificuldades em aprender. A mesma autora aponta que esta situação agravou-se, quando a 18 de janeiro de 2001, foi introduzido nos decretos 6/2001 e 7/2001, o carácter de permanência nas necessidades educativas

especiais, isto é, a integração na Educação Especial, apenas seria oferecida a sujeitos com NEE de carácter permanente, sendo estes os “alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (Ministério da Educação, 2001, p. 268). Atualmente, como descrito no decreto-lei 3/2008 (Ministério da Educação, 2008), o processo de avaliação e integração na E.E., se necessário, é desenvolvido pelo departamento da Educação Especial e pelo serviço de Psicologia. Assim, é possível constatar-se que o atestado médico, obrigatório na legislação anterior, já não será considerado fundamental para a decisão de integrar um aluno na E.E., sendo a avaliação pelo serviço de Psicologia e pelos docentes de E.E. suficiente para que a referenciação seja levada ao diretor do agrupamento de escolas para este aprovar a decisão sobre a integração na E.E.

Neste âmbito, a legislação mais recente, corresponde ao decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, onde são definidos os objetivos da educação especial e quais os alunos que podem ser inseridos na mesma. Por conseguinte, o mesmo, considera que os alunos com necessidades educativas especiais, são indivíduos com:

(...)limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial (Ministério da Educação, 2008, p.155).

Esta definição relativamente aos alunos que podem ser integrados na Educação Especial, é uma das limitações apontadas à legislação mais recente neste âmbito, pelo que é frequentemente mencionado na literatura nacional que pretende analisar este documento, que esta nova abordagem não contempla diversos alunos que no decreto-lei 319/1991 estavam reconhecidos e que sem o apoio prestado pela Educação Especial estarão ainda mais limitados no seu percurso escolar (César, 2012, exemplifica esta situação mencionando os exames nacionais realizados no ano letivo 2010/2011, onde o tratamento de alunos com dislexia foi diferente nas várias escolas devido à falta de clareza relativa a estes alunos na legislação), e referem ainda o recurso à CIF (2004), criticando

a utilização de um instrumento que se assume como clínico, num contexto educacional (César, 2012; Lima & Bento, 2009). Aliás, estes não são os únicos críticos da utilização da CIF, também Correia (2008), aponta o recurso a este documento como uma das limitações do decreto-lei 3/2008 (Ministério da Educação, 2008), pois além de, como já mencionado, sugerir um ponto de vista clínico, pois o objetivo da avaliação da elegibilidade dos alunos para E.E. não será a de comparar as capacidades e necessidades dos alunos, mas sim a de responder às necessidades de cada um dos alunos (e o autor considera que a CIF apenas compara essas características). Este investigador refere ainda a questão de o documento ainda não ter sido investigado o suficiente para poder ser utilizado no contexto Educacional, e que apenas deveria ser usado para investigação e não na Educação (Correia, 2008).

No que se refere às tarefas atribuídas aos professores de educação especial, Pereira (2008), baseando-se no decreto-lei 3/2008 (Ministério da Educação, 2008), atribui aos docentes de educação especial a lecionação de áreas curriculares específicas, mas também conteúdos que auxiliem o aluno na sua autonomia pessoal e social, e a utilização de tecnologias de apoio, salientando ainda a importância e necessidade de tornar os processos de referenciação e de avaliação dos alunos como tarefas prioritárias para os docentes (Pereira, 2008).

Em sequência das necessidades dos alunos anteriormente referidos, o mesmo decreto-lei, prevê que a educação especial auxilie estes indivíduos na sua

(...) inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego (...) (Ministério da Educação, 2008, p.155).

Agregado aos conceitos anteriormente descritos relacionados com a E.E. e especificamente à frequência dos alunos com necessidades educativas nas escolas, encontra-se a própria integração destes alunos no contexto escolar. Ou seja, é pertinente e necessário, apresentar este conceito e distingui-lo do construto já apresentado de inclusão, visto ser frequente estes dois termos serem utilizados como se de sinónimos se tratassem, ou aplicados indiscriminadamente, aliás, Franco (2011) sugere que

frequentemente é seguido um modelo de integração mas adotando-se a nomenclatura de inclusão.

Como já foi referido previamente neste texto, a inclusão pressupõe que os alunos com NEE beneficiem de toda a experiência escolar, que sejam incluídos no estabelecimento e comunidade escolar, invés de estudarem numa escola apenas frequentada por alunos com NEE ou mesmo turmas formadas apenas por estes alunos (Dettmer, Thurston & Dyck, 2005). Já a integração, é um conceito que remete para uma inserção parcial, dependente das necessidades e competências de cada pessoa, no sentido em que a inserção do indivíduo no ensino regular está dependente das suas características (Batista & Enumo, 2004). Mantoan (2003) conclui que os dois conceitos são incompatíveis, constituindo-se o facto de a inclusão pressupor que todos os alunos deverão frequentar a sala de aula de ensino regular como a principal incompatibilidade, isto é, como apontam Batista e Enumo (2004, p. 102), a inserção no contexto deverá ser “total e incondicional”, enquanto na integração, é esperado que os alunos com dificuldades se adaptem ao contexto, solicitando-se que sejam os alunos a adaptar-se à escola, ou a outros contextos, como a própria sociedade, e não o contrário, como é idealizado na inclusão (César, 2012).

No contexto português, podem distinguir-se dois momentos no desenvolvimento desta prática de integração dos alunos com NEE nas escolas: a intervenção centrada no aluno e a centrada na escola (Silva, 2009). Desta forma, a autora afirma que na intervenção centrada no aluno, o apoio ao mesmo, tem lugar em salas destinadas a esse efeito, com professores e técnicos especializados, enquanto na intervenção centrada na escola, os alunos já foram integrados nas próprias turmas, e é atribuída maior importância ao professor regular, sendo o professor de E.E. percecionado como um recurso da escola. Ainda a mesma autora, ressalta que esta mudança ocorreu na década de 80 do século XX, originada pela investigação realizada no âmbito do “Ano Internacional do Deficiente”, em 1981, pois foi neste período que os direitos à igualdade de oportunidades e à integração de indivíduos com determinadas condições, foram reconhecidos, surgindo assim a perspetiva de educação inclusiva, onde a escola passou a ter o dever de responder à singularidade e necessidades educativas especiais de cada criança ou jovem.

Para apontar que o sistema educativo português ainda não se pode designar como totalmente inclusivo, César (2012), utiliza o trabalho de vários investigadores (César, 2009, in press a, in press b; Freire, 2006; Freire & César, 2003; Melro, 2003; Melro & César, 2010; Ruela, 2000; Stoer, Magalhães, & Rodrigues, 2004), afirmando que o

sistema nacional vai sendo ainda marcado por formas ténues de segregação e exclusão, existindo ainda uma questão que tem vindo a ser colocada, o facto de neste momento ainda não existir legislação que contemple os alunos do ensino superior que necessitem de apoios especializados (César, 2012). A mesma autora aponta outros fatores que poderão estar a prejudicar a adoção de práticas inclusivas, destacando as frequentes alterações legislativas no sistema educativo português, que não são aplicadas durante um período expressivo que possibilite a avaliação da sua efetividade (a autora não se refere concretamente aos decreto-lei 319/91 e 3/2008, mas sim às alterações que foram sendo introduzidas em cada um desses documentos até à atualidade, indicando exemplos como legislação relacionada com as provas de avaliação para alunos de E.E., a autora aponta que o facto de não serem estabelecidos critérios específicos para alguns casos, sugere que a inclusão ainda não é totalmente realizada), indica ainda a falta de adesão por parte de diversos agentes educativos que participam neste processo.

Por fim, atenta-se que para a continuidade e sucesso da evolução desta área, os próprios governos desempenham um papel crucial, sendo pertinente que este órgão formalize e promova a colaboração entre os vários profissionais que prestam diversos serviços aos alunos com necessidades educativas especiais, designadamente médicos, psicólogos, docentes do ensino regular, docentes da Educação Especial, entre outros (Chitiyo & Chitiyo, 2007). Não é demais realçar a importância deste trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos presentes no contexto escolar, pois sem o mesmo, não será possível desenvolver um trabalho eficaz, que deverá incluir tanto os diagnósticos como a intervenção a realizar, a seleção, adaptação e elaboração dos materiais necessários e indicados para a aprendizagem mais eficaz dos alunos (César, 2012).

Conclusão

A Educação Especial tem vindo a sofrer progressos significativos, sendo o seu desenvolvimento visível nas várias legislações mundiais. Na Europa, os países nórdicos foram dos primeiros países a oficializar as medidas educativas a aplicar nos estabelecimentos de ensino, nos anos 60, seguiram-se posteriormente outros países que adotaram a mesma abordagem, tanto países europeus (Bairrão, 1998), como outras nações, sendo os Estados Unidos da América um exemplo. Contudo, o mesmo autor

indica outros países que ainda não adotaram o modelo de integração, ainda implementam o modelo de segregação.

Considerando o processo de desenvolvimento das estruturas organizacionais para indivíduos com condições de deficiência ter ocorrido lentamente e com poucos recursos, é possível observar a evolução no tratamento a estes indivíduos: uma primeira fase caracterizava-se por ser de perspectiva assistencial e de proteção, para posteriormente se tornar de educação, numa segunda fase, passa-se da iniciativa privada para a pública, para por fim, existir uma alteração no que se refere ao modelo de segregação, para o de integração (Bairrão, 1998).

Apesar da variada legislação com indicações para a promoção da inclusão (Ministério da Educação, 1991; 2008), Portugal parece não estar a conseguir implementar os objetivos da educação inclusiva, limitando-se a publicar medidas normativas disseminadas, que no seu todo, não se constituem na reformulação do sistema educativo necessária para uma escola inclusiva (FEEI, 2006, cit. in Freire, 2008). Mais uma vez, salienta-se a necessidade de adotar algumas das sugestões apontadas por vários autores como essenciais para a prática inclusiva, nomeadamente a necessidade de colaboração entre os vários agentes educativos (César, 2012; Villa, Thousand, Nevin & Liston, 2005; Lipzky & Gartner, 1998, cit. in Hornby, 1999). Neste sentido, Gaitas e Morgado (2010) sugerem que a intervenção dos Psicólogos Educacionais, mais especificamente dos psicólogos presentes em contexto escolar, poderá ser fundamental no apoio à transformação e implementação da educação inclusiva, auxiliando na prática da mesma. Esta possibilidade e a pertinência da realização de um trabalho de articulação entre os psicólogos educacionais e os docentes, designadamente de Educação Especial, será explorada num ponto posterior deste trabalho.

Por conseguinte, o próximo capítulo, ambiciona caracterizar brevemente a Psicologia Escolar e as suas várias vertentes, nomeadamente a prática e as características do Psicólogo Escolar.

Capítulo III: A Relação entre a Psicologia Escolar e a Educação Especial

O papel do Psicólogo no contexto escolar é percecionado por muitos como o do profissional a quem compete resolver todos os problemas e que é capaz de atender em qualquer momento de crise e urgência que ocorra naquele contexto (Cosmo, 2012). Porém, o mesmo autor refere que no desenvolvimento da relação entre a Psicologia e a Educação, têm sido vários e significativos os avanços verificados, sendo no entanto necessário que o Psicólogo se adapte e compreenda as particularidades do contexto educacional.

Na legislação portuguesa referente à E.E. e aos Serviços de Psicologia (Ministério da Educação, 1986; 1991a; 1991b; 2008), é possível averiguar que a articulação entre o psicólogo a exercer funções no estabelecimento de ensino e os docentes de E.E. é prevista e instigada. São várias as tarefas que deverão ser elaboradas por ambos os agentes educativos, psicólogo e docentes de E.E., nomeadamente o processo de avaliação das crianças, para despiste de NEE, e consequentemente a execução dos documentos adjacentes ao mesmo (entre os quais o Relatório Técnico-Pedagógico), o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados nas escolas e a determinação se este se adequam ao caso em questão (Ministério da Educação, 2008).

Adicionalmente a este processo de avaliação e integração na E.E., Gaitas e Morgado (2010) sugerem que seria pertinente que o Psicólogo articulasse com os professores, no que se refere a estratégias que auxiliem a colmatar as necessidades dos alunos, seguindo assim, uma perspetiva socioconstrutivista, aplicando uma aprendizagem cooperativa. Este método poderia ser também aplicado à E.E., no sentido em que, o Psicólogo poderia apoiar os docentes de E.E. uma vez que no contexto escolar este técnico, o Psicólogo, é valorizado como responsável de um “sistema de categorização baseado numa forma de racional pseudo-científico” (Hick, 2000, cit. in Gaitas & Morgado, 2010, p.362), isto é, o Psicólogo é visto enquanto especialista na avaliação, no diagnóstico.

Relativamente a estudos relacionados com estas duas variáveis, Ashton e Robertson (2006), são alguns dos investigadores que estudaram a sua articulação, mais concretamente, o que os profissionais das duas áreas percecionam como único na prática do Psicólogo Educacional (no contexto escolar), pelo que se mostra pertinente para este

estudo uma vez que poderá ser uma variável fundamental para perceber a importância da ação do Psicólogo para os próprios e para os docentes de E.E. Nesse estudo, que será descrito num dos próximos tópicos deste trabalho, os coordenadores das equipas de E.E., atribuíam aos Psicólogos Educacionais, as tarefas de avaliação oficial, os testes, o papel de especialista, algumas das quais também são mencionadas pelos próprios Psicólogos participantes no estudo.

No âmbito do contexto nacional, o estudo de Mendes, Abreu-Lima, Almeida e Simeonsson (2014), já referido neste trabalho, onde foram avaliadas as características e práticas dos Psicólogos a trabalhar em contexto escolar em Portugal, verificou-se que as atividades apontadas como mais praticadas foram a avaliação e acompanhamento de alunos de educação regular, orientação vocacional e atividades relacionadas com a E.E. No entanto, a maioria dos participantes afirmaram que passam menos de um sexto do seu tempo total com as atividades ligadas à E.E., pelo que os autores concluem que os Psicólogos Escolares portugueses desenvolvem serviços mais abrangentes que envolvem todos os alunos e não apenas os alunos com NEE.

Nos pontos seguintes, serão abordados dois temas centrais deste trabalho, o desenvolvimento da relação entre a Psicologia e a E.E. e, mais especificamente, como é desenvolvida a articulação entre os profissionais das duas áreas.

3.1. A Psicologia Escolar e a Educação Especial

A constante mudança a que o sistema educativo está sujeito, afeta todos os indivíduos envolvidos nesse contexto, nomeadamente o Psicólogo que atua no local. Mais concretamente, a política educativa no âmbito dos alunos com NEE, foi alvo de várias alterações, nomeadamente no que se refere à adoção de uma política de educação inclusiva (Forlin, 2010). Aliás, Farrell (2006) revela que estudos atuais, indicam que os próprios Psicólogos Escolares têm vindo a expressar a intenção de desenvolver uma prática mais inclusiva.

Para os serviços de Psicologia nas escolas, esta alteração pressupõe uma reestruturação, marcada pela necessidade de uma mudança da prática, onde uma política caracterizada por categorizar e agrupar os alunos segundo as competências, é substituída

por um ideal que defende a oferta das mesmas oportunidades a todos os alunos, independentemente das suas limitações (Forlin, 2010; Mattos & Nuernberg, 2010).

Neste sentido, os Psicólogos poderão utilizar os seus conhecimentos do desenvolvimento humano para auxiliar os indivíduos na compreensão dos seus limites e na pesquisa de soluções para as adversidades encontradas no contexto escolar (Monteiro, Machado, Ferreira, Mendonça, Lopes & Monte, 2011), atendendo ao facto que, globalmente, na prática da sua profissão, o Psicólogo Escolar depara-se com a questão de conseguir articular os aspetos psicológicos e educativos que constituem o desenvolvimento da criança e simultaneamente consolidar a sua posição no contexto escolar (Valle, 2003).

Na área da E.E., o Psicólogo também deverá apresentar-se como especialista na legislação existente neste âmbito, pelo que será do seu foro auxiliar na identificação das medidas mais apropriadas para o aluno, bem como na transmissão de informação sobre os direitos educacionais do mesmo (Barracough & Macheck, 2010).

Para o efeito, é necessário chamar a atenção para a importância dos próprios currículos da formação do Psicólogo serem alterados e atualizados, visando a sua adaptação às mais recentes necessidades do contexto (Dias, Patias & Abaid, 2014; Mattos & Nuernberg, 2010). Também Dazzani (2010) adverte para esta necessidade, referindo que para a eficaz atuação no contexto escolar, é necessário atender num primeiro momento à própria formação inicial ou contínua do técnico, de forma a que este profissional esteja preparado para intervir nas variadas situações com que se deparará, nas diversas comunidades onde poderá estar inserido, independentemente do nível socioeconómico do meio (Dazzani, 2010). A mesma autora sugere que essa formação deverá ser abrangente, “com rigor técnico e interdisciplinar, cultivando uma atitude intelectual crítica e não dogmática e permitindo o envolvimento prático dos estudantes com situações diretamente vinculadas à realidade da escola” (p. 370).

Essa formação do Psicólogo para as especificidades do contexto, deverá contemplar temas como “estratégias interdisciplinares de comunicação e ação” que justifiquem a intervenção, “consciencialização das possibilidades e capacidades em função das futuras competências necessárias à inserção profissional, e “clareza da relação entre as conceções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado” (Marinho-Araújo, 2005, p.75).

Para que seja possível uma colaboração mais eficiente entre a Escola e a Psicologia, é importante estudar como os profissionais que colaboram frequentemente

com o Psicólogo que atua neste contexto o percebem, nomeadamente o professor, órgãos de gestão, assistentes operacionais, entre outros agentes educativos que intervêm no processo de aprendizagem. Mais concretamente, pretende-se investigar as expectativas dos docentes sobre a ação do Psicólogo Escolar, como esta poderia ser melhorada, e o que valorizam no trabalho desempenhado (Farrell, Jimerson, Kalambouka & Benoit, 2005).

Nesta perspetiva, já existem alguns estudos relativamente a este assunto, nomeadamente Ahtola e Kiiski-Mäki (2014), Watkins et al. (2001, cit. in Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014), Gilman and Medway (2007, cit. in Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014), Sant'Ana (2011), Ashton e Robertson (2006) e Farrell, Jimerson, Kalambouka e Benoit (2005). No presente trabalho, serão apresentados, sucintamente, quatro das investigações referidas, atendendo ao facto de serem tão distintas entre si, pois foram realizadas em países diferentes, com intervenientes e resultados também eles diversos.

O primeiro estudo a ser apresentado é o de Farrell, Jimerson, Kalambouka e Benoit (2005), que conta com a participação de 1105 professores de oito países distintos (Turquia, Estónia, Grécia, Chipre, África do Sul, Inglaterra, Dinamarca e Estados Unidos da América), exatamente com o objetivo de identificar a perceção dos professores relativamente ao Psicólogo em contexto escolar. Os investigadores relatam que, globalmente, os professores valorizam a qualidade do serviço dos Psicólogos, porém, indicam que seria benéfico manter um contacto mais frequente com os Psicólogos e que estes despendessem mais tempo a desempenharem determinadas tarefas, nomeadamente, consultadoria com professores. Ainda nas tarefas desenvolvidas pelos Psicólogos, nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, os professores mostraram alguma preocupação com o facto de estes profissionais empregarem muito do seu tempo a avaliar alunos para E.E.

Professores de todos os países representados, mencionam que existem poucos Psicólogos nas Escolas, no entanto, a qualidade do seu serviço é valorizada pelos diferentes membros da comunidade escolar. Por fim, o estudo revela que os professores não atribuem tanto valor à avaliação individual como foi verificado nos estudos de DfEE (2000) e de Dowling e Leibowitz (1994; cit. in Farrell, Jimerson, Kalambouka & Benoit, 2005). Como se verificou no primeiro capítulo, a falta de Psicólogos no contexto escolar é também uma das lacunas apontadas ao sistema educativo português (Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014).

No estudo de Ahtola e Kiiski-Mäki (2014), é relatado que na investigação desenvolvida por Watkins, Crosby e Pearson (2001), os resultados mostraram que os professores de E.E. atribuem mais importância à avaliação e contributo para E.E. dos Psicólogos do que os professores de Educação dita regular. Já no estudo desenvolvido por Ahtola e Kiiski-Mäki (2014), os resultados foram o oposto, isto é, os professores de E.E. atribuíram menos importância às tarefas do Psicólogo Escolar que os professores das turmas regulares. Na investigação realizada por Sant’Ana, também foram questionados professores de E.E., mas além destes profissionais, também participaram diretores das instituições escolares, sendo objetivo deste estudo identificar o papel do Psicólogo Escolar na inclusão de alunos com NEE. Resumidamente, a investigadora relata que os participantes salientaram três características sobre o contributo do Psicólogo à educação inclusiva: apoio no trabalho dos docentes, administradores e outros membros da equipa; realização de atividades com os alunos, com e sem NEE e promoção de atividades com os membros das famílias dos alunos com NEE (Sant’Ana, 2011). Este terceiro aspeto, é uma das características particulares deste estudo, pois menciona a importância da família na educação inclusiva. Cerca de 19% dos participantes refere a necessidade do técnico prestar apoio às famílias dos alunos com NEE, que as informe sobre a inclusão, bem como esclareça sobre as conceções de deficiência e aceitação das dificuldades do aluno (Sant’Ana, 2011).

Na investigação realizada por Ashton e Robertson (2006), cujo estudo qualitativo, objetivou a exploração da perceção do papel dos psicólogos educacionais mais aprofundadamente, tendo como participantes vinte e dois coordenadores de necessidades educativas especiais e oito psicólogos educacionais. Para a recolha de dados, foram distribuídos questionários com questões abertas, adaptando-as para cada um dos grupos. O estudo concluiu que os coordenadores de NEE consideravam como tarefas específicas do Psicólogo a avaliação, os testes, o papel de especialista, no entanto, para estes profissionais o aconselhamento e avaliação individual, são tarefas que podem ser realizadas por outro tipo de profissionais, contudo, a qualidade dos serviços dos psicólogos educacionais era superior à dos outros profissionais, uma vez que estes conheciam melhor os alunos. Já os Psicólogos Educacionais apontaram como funções únicas para a sua profissão, a avaliação individual, as técnicas de intervenção e, a consulta. Desta forma, os autores comentam que a resposta destes últimos técnicos, é menos clara que a dos coordenadores, verificando-se que os psicólogos consideravam que a sua contribuição única não está apenas no que fazem, mas na forma como o fazem.

Observa-se assim, que o único aspeto mencionado pelos dois grupos foi o facto de a avaliação ser uma tarefa apenas dos Psicólogos Educacionais. Os investigadores concluem que, os Psicólogos Educacionais apresentam uma perceção do seu papel numa abordagem geral, enquanto os coordenadores valorizam o papel mais tradicional desse profissional (Mackay, 2000, cit. in Ashton & Roberts, 2006).

Neste sentido, compreende-se o que Farrell questiona em 2006, relativamente à posição do Psicólogo no que se refere à inclusão e ao seu papel na mesma, pois apesar de estes profissionais se mostrarem interessados em desenvolver uma prática mais congruente com a política inclusiva, aparentemente, professores e administradores do contexto escolar continuam a alimentar a expectativa que os Psicólogos continuem a desempenhar um papel de avaliador e identificador das crianças que poderão integrar a E.E. Nos estudos anteriormente descritos, verificou-se exatamente esta postura de perpetuar o papel do Psicólogo na escola como uma espécie de classificador ou de agente que intervém na adversidade após esta ocorrer, ou seja, que a sua ação seja remediativa.

No contexto brasileiro, Fernandes (2007, cit. in Anache, 2010) apurou que a prática do Psicólogo Escolar tem sido desenvolvida no âmbito da mediação e coordenação de estratégias para enfrentar desafios que vão surgindo no quotidiano escolar, sendo por isso frequente o trabalho em articulação com os docentes e em projetos coletivos. No campo específico da E.E., o papel do Psicólogo é reconhecido pelos professores como o de especialista do desenvolvimento humano (Mattos & Nuernberg, 2010).

Já no que se refere ao contexto nacional, Pereira, Breia, Moura, Henriques e Fonseca (2013) apresentam dados relacionados com a opinião dos próprios Psicólogos a trabalhar nas escolas, onde estes valorizam o papel do Psicólogo no processo de avaliação e intervenção junto dos alunos referenciados para a E.E., sendo que nesta área são solicitados principalmente no âmbito da avaliação psicológica e psicopedagógica, encontram-se incluídos na equipa que realiza a avaliação de acordo com a CIF, na elaboração dos PEI e dos PIT, onde participam através da análise e seleção “das atitudes e das estratégias mais adequadas” a cada aluno (p.19), apesar da responsabilidade da elaboração desses documentos ser dos Diretores de Turma ou Titulares de turma com o acompanhamento da E.E. (Pereira, Breia, Moura, Henriques & Fonseca, 2013).

A opinião proferida pelos Psicólogos sondados pelos autores supracitados, vai de encontro ao analisado na diversa legislação relacionada com a prática do Psicólogo Escolar e com a E.E. Essa congruência pode ser verificada tanto na legislação alusiva à E.E. como na que estipula as tarefas atribuídas ao Psicólogo. Mais concretamente, no

decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, nos artigos 6º (alíneas a), d) e e) do nº1, nº2 e nº3) e 13º (nº3, 4 e 5) é referido especificamente o envolvimento do Psicólogo com a E.E., mais concretamente no que se refere à avaliação dos alunos para determinar a referenciação para E.E., bem como a elaboração de documentos e relatórios relacionados com os alunos integrados na E.E.:

“Artigo 6º

n.º1

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico –pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

d) Homologar o relatório técnico -pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

n.º2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.os 2 e 3 do artigo 4.º

n.º3 — Do relatório técnico -pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.” (Ministério da Educação, 2008, p.156).

“Artigo 13.º

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.” (Ministério da Educação, 2008, p.157).

Enquanto no decreto-lei n.º184/2004 de 29 de julho, que cita o decreto-lei n.º 300/97, de 31 de Outubro, para apresentar as tarefas atribuídas aos serviços de Psicologia e Orientação (já transcritas em capítulos anteriores deste trabalho), existem quatro alíneas no Anexo I, dedicado à carreira de Psicólogo, que demonstram que a E.E. é efetivamente uma das áreas onde o Psicólogo Escolar deverá estar envolvido. Nessas alíneas, apesar de não estar expressamente escrito que o Psicólogo deve articular com a E.E., subentende-se essa mesma articulação e colaboração quando é referida a necessidade de ” Participar na definição de estratégias e na aplicação de procedimentos de orientação educativa para o acompanhamento do aluno ao longo do seu percurso escolar” [alínea b)]; de “Intervir, a nível psicológico e psicopedagógico, na observação, orientação e apoio dos alunos, promovendo a cooperação de professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, em articulação com recursos da comunidade” [alínea c)]; de d) “Participar nos processos de avaliação multidisciplinar e, tendo em vista a elaboração de programas educativos individuais, acompanhar a sua concretização” [alínea d)] e de “Colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola ou das escolas onde exerce funções” [alínea i)] (Ministério da Educação, 2004, p.4910).

Pretende-se no ponto seguinte aprofundar esta relação entre a Psicologia Escolar e a E.E., caracterizando a importância do trabalho cooperativo e como, aparentemente, é realizada a articulação entre estes dois elementos do contexto escolar.

3.2. A articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial

A informação referida nos pontos anteriores, expõe a necessidade de no contexto escolar o trabalho cooperativo ser primordial para assim serem dadas respostas o mais eficazes possível. São vários os autores que referem esta necessidade de o Psicólogo em contexto escolar desenvolver a sua prática em colaboração com os restantes agentes educativos, particularmente o estabelecimento de uma relação próxima e eficaz entre os vários elementos relacionados com a E.E., sendo que esta necessidade já é evidente há várias décadas, aliás, Cook e Friend (2010) apontam que há 50 anos que é visível. Abreu (2011) sugere exatamente essa colaboração, quando aponta que o psicólogo que acompanha casos individuais no contexto escolar deverá trabalhar em cooperação com os diferentes elementos ligados ao aluno, designadamente os professores, administradores, pais e colegas do aluno.

Em 1989, Oakland relatava que mais de metade do tempo despendido pelos Psicólogos Escolares era dedicado à avaliação de alunos referenciados para o serviço de E.E., e em 2016 Bowles, Scull, Hattie, Clinton, Larkins, Cicconi, Kumar e Arnup, corroboram com esse mesmo facto, de que grande parte do tempo disponibilizado pelos Psicólogos Educacionais e Escolar é despendido na avaliação de alunos. Assim, comprova-se que a relação entre a Psicologia Escolar e a E.E. é efetivamente antiga, mas mantém-se na atualidade, e que esta colaboração entre os vários elementos presentes no contexto escolar é de facto indispensável.

Porém, esta colaboração não é isenta de dificuldades, Bowles, Scull, Hattie, Clinton, Larkins, Cicconi, Kumar e Arnup (2016), sugerem que a colaboração entre os docentes e os Psicólogos Escolares tem sido percecionada como difícil devido à assunção de que cada um possui pontos de vista diferentes e que frequentemente existe dificuldade em decidir quem toma as decisões finais, contudo, os autores defendem a necessidade da realização das avaliações e das intervenções em conjunto, sendo para isso imprescindível o diálogo e a negociação de papéis na escola.

Antes de desenvolver mais este assunto, é necessário esclarecer como se percebe o conceito de colaboração, Cook e Friend (2010) descrevem-no como o estilo selecionado pelos profissionais com base em objetivos mútuos, responsabilidade partilhada na tomada de decisões-chave, partilha de recursos e desenvolvimento do

sentido de comunidade, respeito e confiança. Esta questão não se aplica apenas à relação desenvolvida entre o serviço de Psicologia presente na escola, inclui também a cooperação, quando necessária, entre os diversos agentes educativos, nomeadamente com os administradores das instituições escolares (Cook & Friend, 2010).

Os mesmos autores apontam vários estudos (Little, 1982; Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002; Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007), onde é sugerido que escolas cujos profissionais colaborem, são melhor sucedidas com os alunos, que escolas, descritas pelos autores como mais tradicionais, onde os professores desenvolvem um trabalho mais isolado. Os investigadores destacam que estes dados também incluem alunos com NEE.

A própria legislação relativa à Educação Especial e aos alunos nela inserida (que já foi explorada anteriormente neste trabalho) pressupõe que exista cooperação entre os vários elementos da comunidade escolar, mas de forma mais concreta, pode apontar-se o trabalho em equipa que deverá ser realizado entre o Psicólogo no contexto escolar e o Professor de E.E., sem esquecer a direção da escola. Isto é, no decreto-lei 3/2008 (Ministério da Educação, 2008), é estipulado que a avaliação do aluno deverá ser realizada pelo Psicólogo e pelo professor de E.E., que posteriormente deverão, em conjunto, elaborar alguns documentos relativos à integração, ou não, do aluno avaliado em E.E. Esse mesmo decreto refere a participação do Encarregado de Educação e da direção do agrupamento, uma vez que será o presidente do mesmo a receber a documentação (nomeadamente o Relatório Técnico-Pedagógico elaborado pelo Professor de E.E. e pelo Psicólogo) e aprovar a inserção do aluno, ou não, se o presidente não considerar justificada essa necessidade (Ministério da Educação, 2008).

No que se refere à relação entre Psicólogo Escolar e equipa de E.E., é necessário previamente descrever brevemente o que é o trabalho de uma equipa, como poderá ser constituída e expor a sua importância. Carrega (2003), aponta os vários modelos de equipa em E.E., referindo que são três e que se distinguem pelos níveis de colaboração: multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Relativamente à equipa multidisciplinar, na perspetiva da autora supramencionada, pressupõe-se que os profissionais que integram a equipa são de áreas distintas, a colaboração será pontual, limitando-se à recolha de informação e, quando pertinente, análise da evolução ou resolução de problemas (Pombo, 1994, Levy, 1994, cit. in Carrega, 2003). A mesma autora descreve o modelo interdisciplinar como o modelo onde a equipa é constituída por profissionais de diversas áreas, no entanto, contrariamente

à equipa multidisciplinar, o objetivo é realizar uma síntese do recolhido pelos vários profissionais, e neste tipo de equipa supõe-se que o trabalho seja continuado. Por fim, a equipa transdisciplinar, este modelo é o que apresenta um nível mais elevado de unificação das várias disciplinas envolvidas na equipa, uma vez que apesar de ter vários profissionais, o objetivo é a criação de uma visão única da intervenção, ou seja, a fusão das várias áreas representadas na equipa (Pombo, 1994, Levy, 1994, cit. in Carrega, 2003).

De uma forma geral, Correia (2013) caracteriza a equipa multidisciplinar como a resposta “global e única para os problemas educativos, psicológicos e médicos da criança com NEE” (p.79), explicando dessa forma a necessidade de na mesma equipa existirem as diversas formações e funções, que deverão ser definidas o mais claramente possível, de forma a que cada interveniente reconheça o seu papel na avaliação e planeamento da intervenção. O mesmo autor salienta que a composição da equipa não obedece a uma fórmula obrigatória, pois deverá ser adaptada às necessidades da criança em questão. Ainda o investigador citado, distingue os diversos serviços que poderão estar representados na equipa em cinco: educacional, psicológico, terapêutico, social e clínico, onde os serviços educacionais apresentam como objetivo assegurar-se que o programa está adaptado às necessidades e competências do aluno, enquanto os serviços psicológicos são da responsabilidade de Psicólogos, e podem ser prestados não apenas às crianças como aos seus familiares e professores (Correia, 2013). O investigador supramencionado, descreve que os serviços sociais, pressupõem o apoio da criança e da sua família, bem como a recolha de informação sobre estes sujeitos. Nos serviços terapêuticos incluem-se os diversos agentes que poderão intervir em determinadas áreas do desenvolvimento da criança, nomeadamente o fisioterapeuta, o terapeuta ocupacional ou da fala, enquanto os serviços clínicos referem-se às entidades que intervêm nos problemas de saúde da criança, ou seja, a intervenção médica (Correia, 2013). Correia (1993, 1997 cit. in Correia, 2013, p.81) apresenta em várias das suas obras modelos de equipas multidisciplinares, onde inclui a família (pais, outros familiares), a escola (órgãos de administração e gestão, educador, professor de Ensino Regular/E.E., Psicólogo e/ou Orientador, terapeutas), Segurança Social (terapeutas, técnico do Serviço Social) e Serviços de Saúde (terapeutas, médicos de clínica geral/especialistas e enfermeiros).

Apesar de relevar a importância de trabalhar em equipa, e de esse procedimento ser central para a alcançar os projetos educativos do contexto escolar, em Portugal e noutros países europeus, este não é um procedimento geralmente adotado no sistema

educativo, pelo que é do maior interesse, esta ser uma das modalidades trabalhadas na formação dos docentes, Psicólogos e mesmo encarregados de educação (Ahtola & Niemi, 2014; Abreu, 2011). É importante que seja compreendido que, o facto de os professores terem uma formação mais aprofundada no âmbito da E.E., não significa que o envolvimento de outros profissionais especializados no assunto seja reduzido, pelo contrário, o sucesso de uma avaliação e, consequente, intervenção, implica um esforço de múltiplos profissionais (Ahtola & Niemi, 2014).

No panorama nacional, este ainda não é um tema particularmente estudado, contudo, já existe alguma literatura portuguesa onde são relatadas situações onde existe a necessidade de desenvolver um trabalho em equipa, e onde o Psicólogo Escolar estaria inserido.

Neste sentido, a Direção-Geral da Educação, em 2013, editou um relatório sobre um encontro designado como Jornadas de Trabalho, com a autoria de Pereira, Breia, Moura, Henriques e Fonseca, onde foram sondados alguns Psicólogos de todo o país sobre várias características do sistema Educativo, onde estes identificaram algumas das parcerias e articulações que são essenciais para a boa prática do serviço de Psicologia na escola, valorizando também o trabalho com alguns desses elementos com os quais o Psicólogo necessita de articular no contexto escolar foi valorizado por esses Psicólogos. Mais concretamente, os participantes nessa discussão apontam a articulação e parceria entre escolas, bem como entre os vários Serviços de Psicologia e Orientação das mesmas, com as famílias, com recursos e serviços da comunidade (nomeadamente, universidade, segurança social, associações locais e de pais, entre outras), com mercado de trabalho, com instituições de saúde (designadamente hospitais e centros de saúde), com instituições ligadas à justiça (nomeadamente CPCJ e Tribunal de Menores) e com equipas de trabalho de análise de resultados escolares, como essenciais para a eficácia do serviço (Pereira, Breia, Moura, Henriques & Fonseca, 2013). Já num contexto mais interno à escola, os Psicólogos mencionaram os órgãos de gestão (como o conselho pedagógico), outros agentes educativos que atuem no processo de aprendizagem, assistentes operacionais, coordenadores (desde os coordenadores dos diretores de turma/titulares de turma/educadores aos de departamento, estabelecimento, ciclo, projetos, ou de Educação Especial), bem como a equipa de saúde escolar (Pereira, Breia, Moura, Henriques & Fonseca, 2013).

Outro caso de trabalho multidisciplinar, que não é no âmbito da E.E., é relatado por Ribeiro, Oliveira, Pereira, Felgosa e Nunes (2010), que exploram a possibilidade de,

através de uma equipa multidisciplinar ser realizado um acompanhamento socioeducativo com crianças e jovens em risco. No entanto, à semelhança ao verificado nos estudos anteriores, também neste relato, o papel do Psicólogo na equipa, é o de avaliar a origem do comportamento demonstrado, e identificar as necessidades do interveniente.

Mais recentemente, Azevedo (2013) apresentou um modelo de articulação entre os docentes de E.E. e o Psicólogo Escolar (na situação descrita, as profissionais tinham formação em Psicologia Educacional), aplicado numa escola do Norte de Portugal Continental, sendo os resultados do modelo classificados pela investigadora como satisfatórios. A autora salienta que o referido modelo apresenta pressupostos que incidem principalmente na prevenção, apesar de ser ainda notório o estigma do Psicólogo como remediador nas situações problemáticas e conflituosas no contexto escolar, intervindo apenas após a ocorrência da adversidade (Patias, Monte Blanco & Abaid, 2009, cit. in Dias, Patias & Abaid, 2014).

A investigadora supramencionada expõe que o modelo pressupõe que nas escolas ocorra a formação de equipas multidisciplinares que poderá variar de acordo com a atividade a desenvolver, assumindo a forma de A ou A+B, onde A corresponde ao grupo constituído por “Professores de Educação Especial, Psicólogos, Professores “regulares”, Professores de Apoio Personalizado, Tarefeira, outros Funcionários de Ação Educativa, Representante do Órgão de Gestão Pedagógica” e B refere-se ao conjunto de Famílias, Técnicos de Serviço Social, Especialistas extra escola, Responsáveis por locais de trabalho, Representantes de Autarquias” (Azevedo, 2013, p. 9).

Assim, a mesma autora refere que à equipa A são atribuídos sete objetivos, onde se incluem a promoção da inclusão de alunos com NEE, a decisão sobre o seu processo de avaliação e intervenção, a promoção de formação no âmbito da Educação Especial com variados agentes educativos que intervêm na área, entre outros propósitos. A equipa A+B ocorre quando se propicia o desenvolvimento de atividades de formação contínua no âmbito da E.E. com os vários agentes educativos, nomeadamente docentes, assistentes operacionais ou encarregados de educação, a autora salienta que nesses momentos, a equipa A será constituída pelo Psicólogo Educacional e pelo docente de Educação Especial (Azevedo, 2013).

Desta forma, pode concluir-se que a escola é um contexto repleto de diversas disciplinas e profissionais, onde convivem tipos distintos de conhecimentos, todos eles importantes para compreender o aluno, desde os professores, aos técnicos, aos alunos, aos pais, entre outros (Dazzani, 2010), constituindo-se assim, imprescindível que o Psicólogo

Escolar consiga trabalhar com os diversos elementos que constituem o “mundo da criança” (Valle, 2003), isto é, articular os conhecimentos de todos os elementos (Morin, 1995, cit. in Valle, 2003). Porém, devido ao número excessivo de alunos a cargo de cada Psicólogo Escolar (Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014), já referido no capítulo anterior, o estabelecimento de uma relação de confiança poderá estar condicionado, pois não se pode esperar que um Psicólogo que não se encontra sempre disponível, uma vez que poderá estar constantemente a mudar de escola, consiga estabelecer facilmente esse tipo de relação (Curtis, Hunley, & Grier, 2002, cit. in Ahtola & Niemi, 2014).

Para melhorar, ou promover, a colaboração entre o Psicólogo Escolar e os docentes, McIntosh, MacKay, Andreou, Brown, Mathews, Gietz e Bennett (2011) apresentam o modelo *Response to Intervention* – RTI, que é ainda descrito como um modelo de elegibilidade para Educação Especial, que não pretende que esse seja o seu único objetivo, pelo contrário, compromete-se a mostrar uma forma inovadora de prestar um serviço. Neste sentido, apresenta-se como um sistema de diferentes níveis de prestação de serviços da Psicologia Escolar, que se orienta segundo os seguintes princípios: a) foco na qualidade da instrução, de forma a evitar adversidades; b) triagem e monitorização dos processos realizados, com vista a identificar a eficácia do desenvolvido e os alunos que necessitam de um apoio adicional; c) um modelo organizado por fases, para prestação de serviços; d) determinação da elegibilidade através da identificação do nível necessário de suporte individual (Batsche et al., 2005, cit. in McIntosh, et al., 2011).

Os autores indicam que este modelo também se apoia em três fases, como o descrito por Tilly (2008) relativamente ao Modelo das Três-Camadas (que já foi descrito num capítulo anterior deste trabalho). Ou seja, na primeira fase pretende-se a prevenção da emergência de dificuldades graves; a segunda, é uma fase maioritariamente remediativa, onde se remediam as dificuldades identificadas (McIntosh, et al., 2011). Nestas duas primeiras fases do RTI pressupõe-se que os professores de Educação Regular ensinem com base no que investigam, com todos os alunos, para posteriormente avaliarem a eficácia dessa instrução (Hazelkorn, Hazelkorn, Goodman, Duffy & Brady, 2011). Por fim a terceira etapa, onde se enfrentam as adversidades que não foram colmatadas mesmo após a segunda fase, onde foi prestado apoio adicional (McIntosh, et al., 2011). Será na terceira fase que se poderá verificar a elegibilidade do aluno para integrar na Educação Especial (McIntosh, et al., 2011).

McKee, Tong e Homes (2009, cit. on McIntosh et al., 2011) e Hawkins et al. (2008, cit. in Little, Little, Petersen, Ferguson, Blair & Selzler, 2014) propõem este modelo, RTI, para o trabalho em articulação entre Psicólogos Escolares e os professores de E.E. É de realçar que no caso de Hawkins et al., o estudo foi desenvolvido com estudantes do curso de E.E., em colaboração com uma escola local (Little, Little, Petersen, Ferguson, Blair & Selzler, 2014).

Pode pois, assumir-se que o Psicólogo no contexto escolar, não deverá ser percecionado como o profissional que apresenta uma resposta pronta para qualquer situação, não que isso seja negativo, uma vez que o mais produtivo e benéfico para todos os envolvidos na instituição escolar será o Psicólogo adotar uma postura crítica, colaborativa e criativa, de forma a estar disponível a enfrentar os diversos desafios que este contexto acarreta, em constante cooperação com os diversos agentes educativos (Dias, Patias & Abaid, 2014; Sant'Ana, 2011).

Globalmente, percebe-se que o trabalho do Psicólogo Escolar na E.E. é bastante valorizado, observando-se que o seu desempenho no âmbito da avaliação e intervenção junto dos alunos com NEE se revela como das principais tarefas desenvolvidas por este profissional, e se em alguns elementos da comunidade educativa isso é um fator positivo (Sant'Ana, 2011), para outros, é uma tarefa que ocupa demasiado tempo, quando este poderia estar a ser utilizado para outras necessidades do contexto escolar (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014). Se por um lado a descrição da prática do Psicólogo Escolar, ou o que é percecionado que sejam as tarefas do Psicólogo, são estudados frequentemente, a articulação entre o Psicólogo e a equipa de E.E., ainda não se apresenta como um tema estudado com tanta assiduidade.

Conclusão

Através de uma breve revisão bibliográfica incidente na relação entre a Psicologia e a Escola, é possível retirar que estes conceitos encontram-se intrinsecamente ligados, sendo esta mesma relação visível em aspetos como a investigação, onde a escola e a sua população são alvo de estudo pela Psicologia.

Porém, nem sempre esta relação foi caracterizada como positiva, Andaló (2008) e Dazzani (2010), apontam alguns aspetos que revelam a influência negativa da Psicologia sobre a Educação. Particularmente, as autoras referem o facto de a Psicologia

aplicar erradamente, em determinados momentos, o modelo clínico ao contexto escolar ou a criação de expectativas que aparentemente culpam os alunos e os seus familiares pelas dificuldades demonstradas pelos mesmos.

No que respeita à articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de E.E., a revisão bibliográfica revelou que apesar de existirem estudos sobre o que os professores pensam do trabalho desempenhado pelo Psicólogo (nomeadamente Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014; Ashton & Robertson, 2006), investigações sobre a própria articulação e como esta ocorre, ou deverá ser desenvolvida, ainda são bastante escassos, sendo de destacar um estudo desenvolvido neste âmbito em Portugal Continental por Azevedo (2013). Nesse sentido, no ponto deste capítulo cujo tema é a articulação entre estes dois agentes, procurou-se expor a necessidade do trabalho em colaboração e como é que este poderá ser desenvolvido.

No capítulo seguinte, será exposta a parte empírica deste trabalho, desde os objetivos idealizados para o mesmo até à discussão dos resultados, sendo para isso necessário explorar todas as etapas do processo de realização deste estudo, ou seja, os objetivos, as questões de investigação, os participantes, os instrumentos de avaliação utilizados, os procedimentos, os resultados e, por fim, a discussão.

Capítulo IV: Estudo Empírico

No contexto português, ainda não há uma investigação significativa sobre o papel do Psicólogo Escolar na equipa de E.E., bem como as suas práticas. Pelo contrário, esta é uma temática pouco ou nada explorada em Portugal, atendendo ao facto que as investigações sobre este assunto é muitas vezes restringida ao papel do psicólogo no contexto escolar, e não especifica a formação do psicólogo, isto é, se é Psicólogo Escolar ou não (Cabral, 2010).

A literatura existente sobre o psicólogo e a E.E., expõe que tanto o psicólogo como os professores de E.E., ainda não apresentam respostas congruentes e exatas no que concerne ao papel e às práticas do psicólogo no próprio contexto escolar (Ashton & Roberts, 2006), não sendo indicado, concretamente, o Psicólogo Escolar ou a equipa de E.E. por esse motivo, e o já aludido anteriormente, considerou-se que este tema seria interessante e importante de desenvolver e explorar.

Para o desenvolvimento de um estudo que explore a problemática apresentada, nas páginas seguintes, serão expostas as várias componentes que constituem esta etapa do estudo: os objetivos, as questões de investigação, a abordagem, os participantes, os instrumentos e finalmente os procedimentos, onde se inserem os procedimentos de recolha e análise de dados, e a validade.

4.1. Objetivo

Esta investigação, pretendeu explorar, identificar e definir o papel do Psicólogo Escolar no contexto escola, mais concretamente na equipa de E.E. Adicionalmente, foi estudada a articulação entre o Psicólogo Escolar e o grupo de E.E., onde este se encontra inserido, isto é, analisar como esta ocorre, qual a perceção dos elementos da equipa relativamente a essa articulação, às relações que se estabelecem no decurso da mesma e os seus resultados.

4.2 Questões de Investigação

Sendo este um estudo qualitativo, e posteriormente à realização de pesquisa bibliográfica, foram elaboradas questões de investigação, e não hipóteses, que seriam mais adequadas em investigações já mais exploradas e frequentes. Por conseguinte, as questões que se consideraram pertinentes, de acordo com os objetivos do estudo e a pesquisa realizada, foram as seguintes:

- Qual o papel do Psicólogo Escolar na equipa de E.E.?
- Quais as tarefas do Psicólogo Escolar na equipa de E.E.?
- Como se caracteriza ou se processa a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de E.E.?
- Em que diferem as funções do Psicólogo Escolar, das funções dos restantes profissionais da equipa?
- O que motiva os profissionais de E.E., a solicitar o auxílio do Psicólogo Escolar?

De uma forma geral, a primeira questão apresentada é a mais abrangente, enquanto as questões seguintes são mais específicas e orientadas para o conhecimento e definição do papel e da prática do Psicólogo Escolar na equipa de E.E., seguindo assim o sugerido por Creswell (2003), inicia-se com uma questão mais geral, seguida por subquestões, mais específicas.

4.3. Abordagem

O presente estudo, teve por base a investigação qualitativa, uma vez que se considerou ser o método mais adequado para responder ao objetivo e às questões de investigação, pois esta foi uma investigação exploratória e descritiva sobre um tema onde a bibliografia ainda é relativamente escassa (Fortin, 1999).

De uma forma geral, a investigação qualitativa é caracterizada pela “adequação dos métodos e teorias; da perspetiva dos participantes na sua diversidade; da reflexão do investigador sobre o estudo; e da variedade de métodos e perspetivas na investigação qualitativa” (Flick, 2005, p.5). Esta abordagem utiliza uma abordagem naturalista, isto é, pretende-se entender os fenómenos em contextos específico (Golafshani, 2003).

Este tipo de investigação apresenta algumas características apontadas como particulares deste tipo de metodologia (Creswell, 2003; Bogdan & Biklen, 1994): a teoria e as hipóteses não são definidas anteriormente ao estudo; os dados que surgem do estudo são descritivos; os fenómenos são estudados pelas suas particularidades e não pela sua possibilidade de generalização; o processo é mais valorizado que os resultados; os dados são analisados pelos investigadores de forma indutiva; o interesse do estudo está no significado atribuído, o sentido que as pessoas dão à sua vida.

Esta abordagem é ainda contestada por alguns investigadores, que a classificam como radical, subjetiva e com falta de rigor (Denzin & Lincoln, 2000b, cit. in Tobin & Begley, 2004), apesar da longa história e dos contributos deste método para a investigação. Esta perceção de falta de rigor poderá não ser a mais correta, isto é, a ideia de que aparentemente a produção de dados qualitativos não é regido por regras muito precisas está errada, pois devido à confiabilidade do trabalho depender da integridade e honestidade da investigação, e sendo por esse motivo crucial que todo o processo seja transparente para quem pretende utilizar os resultados da investigação na sua prática (Polkinghorne, 2005), os investigadores que utilizam esta abordagem nos seus estudos necessitam de ser muito cuidadosos com todo o processo de desenvolvimento dos mesmos, desde o planeamento da investigação até à apresentação dos resultados.

4.4. Participantes

Nesta investigação participaram cinco Psicólogos Escolares e cinco professores de E.E., e tendo em conta, que o estudo se realizou segundo o método qualitativo, os mesmos foram selecionados por serem considerados, pelas investigadoras, como representativos do tema a ser estudado (Fortin, 1999). Nesta perspetiva, a seleção dos participantes, procedeu-se com recurso à amostragem não probabilística ou não aleatória, designadamente a amostragem por seleção racional, mais concretamente, a amostragem teórica (Fortin, 1999).

O número de participantes, deveria apenas ter sido definido posteriormente (Fortin, 2009), uma vez que a abordagem referida, define a sua população, atendendo ao princípio da saturação teórica, que visa o processo sistemático de recolha de informação e análise da mesma, até que não surja informação diferente (Flick, 2005), contudo, por

motivos de limitação de tempo, foram realizadas apenas duas sessões de *focus group* (uma com cada grupo de participantes).

Assim, o primeiro grupo constituiu-se por cinco Psicólogas Escolares, com idades compreendidas entre os 27 e os 51 (as restantes tinham 28, 36 e 38 anos). Desse grupo, quatro das Psicólogas tinham a formação académica de Mestrado em Psicologia (três especificaram que o mestrado era em Psicologia de Educação) e duas eram licenciadas em Psicologia (formação realizada anteriormente ao Processo de Bolonha). A formação de três das Psicólogas foi em estabelecimentos públicos (duas realizaram a licenciatura na Universidade do Minho e uma Psicóloga realizou a licenciatura na Universidade do Porto, e o mestrado na Universidade do Minho) e duas das Psicólogas realizaram a licenciatura e o mestrado na Universidade Católica Portuguesa, instituição privada.

Quando questionadas sobre a escolha da licenciatura ou do mestrado, foram vários os motivos indicados, sendo mencionado o interesse pela área, o aprofundamento de conhecimentos científicos ou do contexto profissional, nomeadamente no que se refere à necessidade de compreender áreas específicas como as dificuldades de aprendizagem e a própria atualização de conhecimentos, bem como o autoconhecimento.

Relativamente à situação atual, três das Psicólogas trabalhavam num estabelecimento público (em dois agrupamentos de escolas de Braga) e duas estavam num estabelecimento privado (escolas da cidade de Braga), sendo que uma das Psicólogas era trabalhadora independente, outra das técnicas encontrava-se no Quadro de Agrupamentos e três estavam em situação de Contrato. Nestas escolas, as profissionais mencionam que desempenham funções de Psicóloga, uma Psicóloga além desta função era também coordenadora de um Gabinete de Mediação e Orientação Escolar e uma profissional especificou a função de Psicóloga Educacional.

No que se refere ao horário semanal, quatro das Psicólogas trabalhavam 40 horas semanais e uma oito horas semanais. Neste horário, uma das Psicólogas referiu que prestava serviço no âmbito da Orientação Vocacional, de apoio psicopedagógico, apoio psicoterapêutico e formação para alunos e pais, outra Psicóloga adicionalmente a estes três serviços também desempenhava funções de consultadoria a órgãos de gestão, serviços e recrutamento, formação e projetos, duas Psicólogas indicaram que desempenhava serviços de Orientação Vocacional e apoio psicopedagógico, a última Psicóloga mencionou que desempenhava serviços de Orientação Vocacional, apoio psicopedagógico e apoio psicoterapêutico. Ainda sobre as suas intervenções no estabelecimento, três referiram que desempenhavam a tarefa de Psicóloga desde o Ensino

Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, uma indicou que apenas intervinha no 3.º CEB e o Ensino Secundário, e, por fim, uma Psicóloga apontou que a sua intervenção era entre o 1.º e o 3.º CEB.

No âmbito do tempo de serviço, uma profissional já tinha 26 anos de serviço (15 anos no estabelecimento atual), duas tinham 12 anos de serviço (uma estava há 12 anos no estabelecimento atual e outra das Psicólogas estava há sete anos), uma das Psicólogas tinha quatro anos de serviço (o mesmo número de anos no estabelecimento atual) e outra profissional tinha três anos de serviço (e o mesmo número de horas na instituição atual).

Quando questionadas sobre a frequência com que contactavam o(s) professor(es) de E.E. presentes no contexto, duas relataram que contactavam diariamente, duas Psicólogas referiram que contactavam semanalmente e a restante Psicóloga referiu que não tinha contacto porque não existia professor de E.E. na escola. Ainda sobre a relação com a E.E., duas das Psicólogas referiram que quando detetavam algum problema dependia da situação/problemática quem contactavam primeiro, outra indicou que além da problemática também dependia da urgência, uma Psicóloga mencionou que contactava primeiro o Encarregado de Educação e outra Psicóloga apontou que além de contactar o Encarregado de Educação e contactava o Conselho de Turma.

Sobre o segundo grupo de participantes, este era constituído por quatro Professoras e um Professor de Educação Especial, com idades compreendidas entre os 39 e os 56 anos. Relativamente à formação académica, dois docentes referiram possuir mestrado em Educação Especial (uma das professoras especificou que essa formação era no domínio Mental-Motor), no que se refere a licenciatura, todos os participantes tinham esse grau académico (uma das docentes em Educação de Infância, outra em Humanidades, uma das docentes em Educação Comunitária, outra professora em 3.º Ciclo e Secundário, de Português, Latim e Grego), já ao nível da formação especializada, três professoras apontaram esse tipo de formação, sendo que uma das docentes especificou que a mesma se referia a Pós-graduação em Educação Especial no domínio cognitivo-motor, outra no domínio da visão.

Quanto ao motivo de escolha do curso, sobre a escolha do bacharelato, os dois participantes com este grau académico apontaram que a sua escolha se motivou pelo gosto pela área, o mesmo foi relatado por uma das participantes sobre a escolha da licenciatura em humanidades (a mesma participante, aponta a vocação que sempre teve para a área de Educação Especial como motivo pela escolha da área de Formação Especializada). Relativamente à escolha da licenciatura, mestrado ou formação especializada, os

participantes indicam que o motivo foi o aprofundamento (um participante), a progressão na carreira (uma participante sobre a opção de licenciatura, e sobre a formação específica, refere o gosto pela área) e a experiência de trabalho com crianças com problemáticas (uma participante).

Todos os participantes trabalhavam no momento do estudo num agrupamento de escolas públicas (quatro trabalhavam no mesmo agrupamento de escolas da cidade de Braga, enquanto uma das participantes trabalhava em outro agrupamento da mesma cidade). Relativamente às funções desempenhadas na instituição, todos indicaram as funções de docentes de Educação Especial (duas professoras referiram trabalhar no grupo 910 e um no grupo 930), enquanto um, adicionalmente a essas funções era coordenador do departamento de E.E. do agrupamento.

Ainda sobre as suas funções no contexto, duas das profissionais afirmaram lecionar desde o Ensino Pré-Escolar até ao Secundário, um mencionou intervir desde o Ensino Pré-Escolar até ao 3.º CEB, outra das docentes indicou que lecionava junto de alunos do 1.º ao 3.º CEB, enquanto uma referiu lecionar apenas no Ensino Pré-Escolar e no 2.º CEB. Três profissionais apontaram que o seu horário semanal era de 22 horas, uma professora mencionou que era de 20 horas semanais, e uma referiu que eram 18 horas semanais.

Ao nível do tempo de serviço, este variava entre os 34 anos e os 4064 dias (uma professora tem 16 anos de serviço, outra 25 e outra 26). Relativamente à situação no estabelecimento atual, duas participantes encontravam-se no local apenas há um ano, uma participante já trabalhava no agrupamento atual há cinco anos, outra participante estava há seis anos, e um participante estava há 15 anos. Destes sujeitos, apenas uma das participantes se encontrava em situação de contrato, os restantes participantes estavam nos Quadros de Agrupamento (QA).

Quando questionados sobre a frequência com que contactavam com o(s) Psicólogo(s) Escolar(es) presente(s) no contexto onde trabalhavam, uma das participantes referiu que apenas comunicava com o Psicólogo de Intervenção, outra das participantes apontou que em média contactava pelo menos em cada período, uma das docentes mencionou que estava em contacto com o profissional diariamente, uma das professoras indicou que estava em média, semanalmente, e por fim, uma participante referiu que estava em contacto com o técnico diariamente ou semanalmente.

Por fim, um dos participantes relatou que quando detetava algum problema com um aluno, o seu primeiro passo era contactar o conselho de turma, duas das participantes

referiram que contactavam o Encarregado de Educação, uma professora indicou que primeiro contactava o Psicólogo da escola e depois o Encarregado de Educação, e uma das docentes mencionou que contactava o Encarregado de Educação, o Psicólogo da escola e seis D.T.

4.5. Instrumentos de Avaliação Utilizados

Para a recolha de dados, utilizaram-se dois instrumentos, um questionário sociodemográfico (Anexo II e III) e a técnica de *focus groups*.

A cada grupo de participantes foi entregue um questionário sociodemográfico, sendo este constituído por várias questões, que tinham como intuito auxiliar na recolha de informação biográfica e social dos participantes. Desta forma, foi construído um questionário baseado nos apresentados por Moreia (2008) e Cabral (2010), constituindo-se por três grupos de questões: identificação pessoal, formação académica e situação profissional atual. No primeiro bloco de perguntas, procurou-se obter informação como o nome, idade e género. Já no segundo conjunto de questões, as mesmas incidiram na formação académica dos profissionais, nomeadamente o local e o motivo de escolha do curso. O último bloco de questões, apresentou algumas perguntas diferentes para os psicólogos educacionais e para os professores de E.E., enquanto algumas questões foram iguais para os dois grupos (onde desempenha funções, a natureza do mesmo, quais as funções que desempenha, o tempo de serviço, o horário semanal, a situação profissional, frequência com que contacta o Psicólogo Escolar/ professor de E.E.), outras questões abordaram assuntos como os níveis de ensino que lecionava (ou intervinham, no caso do Psicólogo Escolar), ou que serviços prestava (também no questionário dirigido aos Psicólogos Escolares).

Para a recolha de dados referentes ao objetivo da investigação de explorar, identificar e descrever o papel do psicólogo da Escolar na equipa de E.E., bem como as suas práticas neste contexto, investigando assim, mais aprofundadamente a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de E.E., utilizou-se a técnica de *focus groups*.

A técnica anteriormente mencionada, define-se como um instrumento de investigação onde a informação é recolhida através da interação de um grupo sobre um

tema determinado pelo investigador (Morgan, 1996). Este autor, considera três componentes para uma definição do referido instrumento: a de que este é um método de investigação orientado para a recolha de dados, a de que a interação no grupo de discussão é a origem dos mesmos, e que é valorizado o papel ativo do investigador, como gerador de debate no grupo, com o objetivo de recolher informação.

Como se pode perceber pelas componentes da definição da técnica, o objetivo é que o grupo se mantenha centrado no tema, sendo desta forma, tarefa do moderador, conseguir que os participantes não se afastem demasiado do tópico a discutir e dos objetivos predefinidos pelos investigadores, incentivar o debate no grupo, bem como que todos os indivíduos inseridos no mesmo participem e interajam (Krueger & Casey, 2009; Johnson & Christensen, 2008; Galego & Gomes, 2005).

Este instrumento é descrito como um tipo de entrevista em grupo (Johnson & Christensen, 2008), ou discussão em grupo, que poderá ser ou não orientado por um moderador (Kamberelis & Dimitriadis, 2005). Segundo Morgan (1997), esta técnica baseia-se nas entrevistas em grupo, não existindo, contudo, a alternância pergunta-resposta característica das mesmas, pois nesta situação, o moderador vai fornecendo tópicos, que serão a base da discussão e interação do grupo. O mesmo autor refere que, geralmente um dos moderadores é o próprio investigador. Para a condução de um *focus group*, alguns autores como Greenbaum (1998) sugerem criar um guião de entrevista, organizando assim os temas a abordar na discussão, não sendo necessário que este seja constituído apenas por questões.

O *focus groups* pode caracterizar-se e diferenciar-se de outros tipos de entrevista, atendendo-se a determinadas características, como a de que o grupo é constituído por pessoas que possuem determinadas características comuns, que irão proporcionar dados qualitativos, a partir de uma discussão centrada no tema de interesse da investigação, com o intuito de compreender a mesma (Krueger & Casey, 2009).

Relativamente ao número de participantes em cada grupo, Morgan (1997), pondera que este depende do nível de conhecimento dos indivíduos sobre o tópico em questão, mas que poderá ser pertinente que o grupo tenha no mínimo seis participantes, e no máximo dez. O autor supramencionado menciona que, no que concerne ao número de grupos, este não deverá ser superior a cinco por investigação.

Este instrumento tem vindo a ser utilizado em várias áreas, desde o *Marketing* às Ciências Sociais, e até mesmo na área da Saúde (Ressel et al., 2008). Aliás, esta é uma técnica que poderá ser benéfica em vários tipos de estudo, tendo em conta que a sua

aplicação poderá ser em investigações onde é a base da mesmo, como técnica complementar na recolha de dados ou numa investigação com múltiplos instrumentos (Morgan, 1997). No entanto, não será muito produtivo, ou mesmo prudente, utilizar este método quando o objetivo do estudo requer consenso, ou quando o assunto em debate é demasiado pessoal (Krueger & Casey, 2009; Borges & Santos, 2005).

A sua aplicação acarreta várias vantagens, dentre as quais a possibilidade de num mesmo momento, obter quantidades significativas de dados sobre o tema de interesse (Morgan, 1997). Ainda o mesmo autor, refere que são também, diversos os constrangimentos que poderão estar associados à técnica sugerida, designadamente a logística, ou seja, o deslocamento dos participantes até ao local onde será realizada a aplicação, a limitação de temas, como já foi referido (Morgan, 1996), o risco de os participantes não se envolverem ou interagirem o suficiente, e a sessão tornar-se uma sucessão de perguntas e respostas (Peterson & Barron, 2007), bem como a dificuldade no registo dos dados, no sentido de identificar cada participante quando existem diálogos sobrepostos (Flick, 2005).

Avaliando as características referidas anteriormente, considerou-se que este instrumento seria o mais adequado na recolha de dados para responder ao objetivo deste estudo. Mais ainda, reforça-se a pertinência da aplicação dos *focus groups*, com o facto de o instrumento mencionado promover a autorrevelação, ou seja, através da discussão em grupo, os participantes divulgariam o que realmente pensam e sentem, sobre um determinado assunto (Krueger & Casey, 2009).

Na presente investigação, mostrou-se necessária a construção de um guião (Anexo IV e V), elaborando-se o mesmo com base na revisão de literatura sobre o tema, designadamente nos trabalhos de Ashton e Roberts (2006) e de Krueger e Casey (2009). O referido guião, foi adaptado para os dois grupos, enquanto um tinha como grupo alvo os psicólogos, o outro, pretendeu orientar a sessão com os professores de E.E. Cada guião compreendeu nove questões em registo aberto, sendo que abordavam aspetos idênticos, no sentido de recolher dados sobre as mesmas questões de investigação, mas modificando o público-alvo. Por exemplo, enquanto no *focus group* dos Psicólogos Educacionais uma das questões foi “Se não tivesse a colaboração do professor de E.E., do que sentiria falta? (Ashton & Roberts, 2006)”, no grupo dos professores, a questão coloca-se de como é que estes se sentiriam se não tivessem o auxílio dos psicólogos [“Se não tivesse a colaboração do Psicólogo Educacional, do que sentiria falta?” (Ashton & Roberts, 2006)]. A decisão de os dois guiões terem questões semelhantes, prendeu-se com o objetivo de sobrepor e

cruzar os dados dos dois grupos, relativamente às mesmas questões (Cabral, 2010). Para perceber a eficácia do guião elaborado, este foi aplicado a um grupo constituído por seis elementos (a Psicóloga Orientadora da dissertação, que por ser Psicóloga Educacional num estabelecimento escolar foi também considerada especialista no tema, uma Psicóloga Educacional a realizar estágio profissional e quatro alunas do mestrado em Psicologia da Educação, em estágio curricular em contexto escolar). Posteriormente a esta aplicação, foram realizadas as devidas alterações no guião até à versão final, que também foi apresentada à Psicóloga Orientadora e à Psicóloga Educacional Estagiária.

4.6. Procedimentos

Nos pontos seguintes, serão descritos os procedimentos relativos à recolha de dados e à análise dos mesmos, bem como a clarificação dos métodos utilizados na validação dos resultados.

4.6.1. Procedimentos da recolha de dados

O processo de recolha de dados teve início com a validação dos guiões elaborados pelos investigadores, a um grupo representativo dos participantes que estariam presentes no estudo (Psicólogos Escolares e professores de E.E.), perspetivando a adequação dos mesmos ao objetivo.

Numa fase posterior à validação dos guiões, realizou-se uma pesquisa sobre os Psicólogos Escolares e professores de E.E. inseridos em escolas ou agrupamentos de escolas da zona Norte do país, para que a localização da aplicação do *focus group* fosse conveniente para os mesmos e para as investigadoras. Recorrendo, para essa pesquisa inicial, a mecanismos como o questionamento às próprias escolas ou aos seus *sites*. Desta forma, possíveis participantes, foram contactados através de *e-mail* (Anexo VI) ou contacto direto, para propor a sua colaboração no estudo, explicando nesse momento os objetivos do estudo e sendo propostas algumas datas e locais, visando perceber a disponibilidade dos sujeitos. Sendo também nesse momento, entregues o pedido de

autorização e o consentimento informado, a cada um dos participantes (Anexo VII e VIII), para que estes tomassem conhecimento sobre o estudo, e pudessem decidir relativamente à sua colaboração. Os dois últimos documentos referidos anteriormente, foram elaborados a partir do proposto por Fortin (1999) para esse efeito.

Posteriormente a esse primeiro contacto, foram definidas as datas para cada um dos *focus groups*, 2 e 3 de julho de 2014 (na primeira data foi realizada a atividade com o grupo de Psicólogas Escolares e na segunda com o grupo de Professores de E.E.), bem como o local dos mesmos, uma sala do Centro de Atendimento Psicológico e Formação Especializada (FACes), da Faculdade de Filosofia (atualmente Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais), do Centro Regional de Braga, da Universidade Católica Portuguesa.

Antes de cada sessão, a sala foi preparada para a receção dos participantes, desde a disposição das mesas em forma de U, até ao posicionamento das câmaras (Oliveira & Freitas, 1998).

No início da sessão, foi entregue e preenchido pelos participantes, o questionário sociodemográfico. Por fim, foi iniciada a discussão, apresentando mais uma vez o estudo, os seus objetivos, bem como a aplicação do instrumento, seguindo-se a discussão em grupo, conduzida através do guião anteriormente mencionado.

4.6.2.Procedimentos de análise de dados

O processo de análise de dados compreendeu vários componentes, desde a preparação dos dados, à elaboração de diferentes análises aos mesmos, à compreensão dos dados, até à interpretação do significado dos mesmos (Creswell, 2003).

Assim, esta etapa iniciou-se com a transcrição das discussões gravadas em vídeo e em áudio, para formato papel (Creswell, 2003) (Anexo IX e X), sendo estas realizadas após a implementação de cada *focus group*. Posteriormente, tal como sugerido pelo autor supramencionado, o texto de cada grupo foi lido de uma forma geral, registando-se alguns pontos que se mostraram pertinentes.

O passo seguinte foi a codificação e categorização dos dados presentes na transcrição (Anexo XI e XII; XIII e XIV respetivamente), isto é, no decurso da transcrição, determinadas palavras, assuntos ou comportamentos, foram-se repetindo e destacando, o objetivo da codificação é atribuir a estes segmentos uma palavra ou frase

que represente essa ideia (Creswell, 2003; Bogdan & Biklen, 1994). Em seguimento, foi desenvolvida uma lista de categorias (Anexo XV e XVI), originadas pelas questões e objetivos da investigação, ou seja, categorização indutiva (Bogdan & Biklen, 1994).

O quarto passo, foi uma descrição detalhada, atendendo aos participantes, ao contexto, às categorias e aos temas abordados (Creswell, 2003). Seguindo-se de uma exposição ainda mais minuciosa que no ponto anterior, onde são relacionados temas, ou a apresentação de um modelo de procedimentos (Creswell, 2003). O mesmo autor, considera que é no último passo, o sexto, que se realiza a interpretação e atribuição de significado aos dados.

4.6.3. Validade

A validade da investigação, encontra-se diretamente relacionada com a sua utilidade e eficácia, no sentido em que se alguma parte do estudo não é válida, então o estudo não será útil (Cohen, Manion & Morrison, 2007), sendo indiferente se a abordagem é qualitativa ou quantitativa (Sousa & Baptista, 2011). Flick (2005) defende que neste método de investigação, o problema encontra-se na integração das relações estudadas e a versão que o investigador apresenta das mesmas. Contudo, a questão da validade é ainda controversa, no sentido em que alguns autores apontam para a dificuldade em manter a objetividade e validade (Almeida & Freire, 2007), enquanto outros autores sugerem que existem alternativas para a validade na investigação qualitativa (Denzin & Lincoln, 1994, cit. in Merrick, 1999). No seguimento destas ideias, alguns investigadores defendem ainda que, os termos confiança, validade e generalização, são constructos aplicados no paradigma positivista (Tobin & Begley, 2004), pois a investigação qualitativa é subjetiva, não objetiva, e contextual, em detrimento de generalização (Wittemore, Chase & Mandle, 2001).

Também Merrick (1999) demonstra desconfiança na empregabilidade dos termos validade e confiança, contudo, apresenta a posição de Denzin e Lincoln (1994), sobre quatro possibilidades relativamente à forma como a validade e confiança podem ser abordadas neste tipo de investigação: positivista (os mesmos critérios deverão ser aplicados a todos os tipos de investigação: validade interna e externa, confiança e objetividade), pós-positivista (deverão ser desenvolvidos critérios apenas aplicáveis aos

métodos qualitativos, por exemplo, de acordo com o construtivismo, a validade interna e externa, a confiança e objetividade, deverão traduzir-se em confiabilidade e autenticidade), pós-moderna (não existem critérios concretos para avaliar a qualidade da investigação) e pós-estruturalista (deverão ser criados critérios totalmente independentes dos positivistas e pós-positivistas).

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), a validade interna consiste na procura de demonstrar que a descrição de um determinado fenómeno ou conjunto de dados, poderão ser sustentados através dos mesmos, sendo posteriormente necessária a descrição precisa do fenómeno investigado, e se este poderá ser sustentado pelos dados recolhidos. Já Lincoln e Guba (1985, cit. in Whittemore, Chase & Mandle, 2001; Merrick, 1999) propõem que a validade interna se equipara à credibilidade.

Em seguimento do proposto anteriormente, serão apresentados de seguida, alguns procedimentos propostos por Lincoln e Guba (1985), presentes em vários estudos (Merrick, 1999; Cohen, Manion & Morrison, 2007), que poderiam ser utilizados neste estudo para assegurar a validade interna do mesmo, e assim, a qualidade do trabalho:

- Triangulação, onde se verifica a precisão dos dados através do recurso a diferentes fontes, métodos, investigadores e teorias (Lincoln & Guba, 1985, cit. in Cohen, Manion & Morrison, 2007);
- Partilha entre pares, onde se irão confrontar perspetivas sobre os dados e o próprio processo de investigação (Lincoln & Guba, 1985, cit. in Merrick, 1999; Cohen, Manion & Morrison, 2007);
- Análise de casos negativos, isto é, a revisão retrospectiva de hipóteses, com o objetivo de estabelecer uma teoria que seja adequada a cada caso (Lincoln & Guba, 1985m cit. in Cohen, Manion & Morrison, 2007);
- Validação dos participantes, procedimento onde se recorre aos participantes para que seja avaliada a intencionalidade, a adequação da análise (Lincoln & Guba, 1985, cit. in Merrick, 1999; Cohen, Manion & Morrison, 2007)

Relativamente à validade externa, Tobin e Begley (2004) e Lincoln e Guba (1985, cit. in Merrick, 1999) comparam-na à transferibilidade, não sendo este um conceito muito relevante na investigação qualitativa, pois os últimos autores consideram que o investigador não tem como tarefa assegurar a transferibilidade, devem é facultar dados suficientes para que os leitores determinem se esta é possível.

Neste sentido, na presente investigação utilizou-se a metodologia apresentada anteriormente: “Partilha entre pares” (Lincoln & Guba, 1985, cit. in Merrick, 1999; Cohen, Manion & Morrison, 2007), pois os dados e o processo de investigação foram confrontadas entre a orientadora da dissertação, a orientada e outra colega Psicóloga, com 2.º Ciclo em Psicologia da Educação.

4.7. Resultados e Discussão

Posteriormente à transcrição, foi realizada a codificação, a categorização e, por fim, a tabela de categorização. Sendo que o diálogo nos dois *focus group* foi relativamente extenso e de nem tudo o que foi referido ser do interesse desta investigação, optou-se por apenas apresentar as categorias que auxiliavam ao alcance do objetivo apresentado (Anexos XV e XVI), porém, em caso de interesse em analisar as restantes categorias estas encontram-se em anexo (Anexos XIII e XIV).

As primeiras categorias foram criadas após a análise da transcrição dos *focus groups*. Assim, foi possível elaborar cento e trinta e nove categorias de 1.ª Ordem resultado do *focus group* dos Professores, e cento e noventa e três categorias de 1.ª Ordem produto do *focus group* dos Psicólogos. Considerando o elevado número de categorias, apenas serão apresentadas nas seguintes tabelas as cinco primeiras, nas Figuras 1 e 2, pelo que as restantes encontrar-se-ão em anexo (Anexos XIII e XIV).

Categorias de 1.ª Ordem
Tarefas que a Psicóloga não vai desempenhar
Sugestões pedagógicas não são tarefa do Psicólogo
Avaliação de áreas mais relacionadas com clínica não é tarefa do Psicólogo Escolar
Psicóloga do agrupamento não foi colocada para fazer acompanhamento
Psicóloga do agrupamento não pode fazer acompanhamento

Figura 1 – Categorias de 1.ª Ordem do *focus group* dos Professores

Categorias de 1.ª Ordem
Papel do Psicólogo na equipa é eficaz
Outros profissionais dirão que a eficácia do Psicólogo depende da pessoa
Necessidade do Psicólogo priorizar tarefas para aumentar eficácia do Psicólogo na equipa
Necessidade de mais Psicólogos
Necessários mais Psicólogos por agrupamento para aumentar eficácia do Psicólogo na equipa

Figura 2 – Categorias de 1.ª Ordem do *focus group* dos Psicólogos

Posteriormente, realizou-se uma análise mais aprofundada dessas categorias e aglomeraram-se as que faziam mais sentido estarem juntas, construindo assim trinta e oito categorias de 2.^a Ordem do *focus group* dos Professores (Anexo XIII) e vinte e quatro categorias de 2.^a Ordem do *focus group* dos Psicólogos (Anexo XIV). Devido ao elevado número de categorias, apenas serão apresentadas de seguida as cinco primeiras, tabelas 3 e 4, colocando-se as restantes em anexo (Anexos XIII e XIV).

Categorias de 2. ^a Ordem
Tarefas da Psicóloga do agrupamento não inclui o acompanhamento de alunos
Avaliação como tarefa do Psicólogo
Psicóloga para auxiliar Professores de Educação Especial
Psicóloga para orientar
Colocar a hipótese de acompanhamento pela Psicóloga

Figura 3 – Categorias de 2.^a Ordem do *focus group* dos Professores

Categorias de 2. ^a Ordem
Necessidade de mais Psicólogos
Psicóloga possui conhecimentos ao nível pedagógico
Psicóloga possui conhecimentos sobre a CIF
Perceção que a Psicologia é uma área do domínio de qualquer pessoa
Psicóloga intervém desde o 1. ^o ao 3. ^o Ciclo

Figura 4 – Categorias de 2.^a Ordem do *focus group* dos Psicólogos

Após mais uma análise exaustiva das categorias de 2.^a Ordem, juntaram-se as que faziam mais sentido e surgiram dezoito categorias de 3.^a Ordem com o *focus group* dos Professores (Anexo XIII), devido ao elevado número de categorias apenas se apresentarão as cinco primeiras categorias na figura 5; e vinte e quatro categorias de 3.^a Ordem com o dos Psicólogos (Anexo XIV), mais uma vez, devido ao elevado número de categorias apenas se apresentarão as cinco primeiras na figura 6.

Categorias de 3. ^a Ordem
Tarefas que não se incluem nas do Psicólogo Escolar
Tarefas atribuídas ao Psicólogo
Realização de acompanhamento de alunos pela Psicóloga do agrupamento
Presença dos grupos de Educação Especial e de Psicologia no contexto escolar
Conquista do espaço da Psicologia e da Ed. Especial nas escolas

Figura 5 – Categorias de 3.^a Ordem do *focus group* dos Professores

Categorias de 3. ^a Ordem
Necessário para aumentar eficácia do Psicólogo na equipa
Conhecimentos da Psicóloga não se limitam à avaliação
Psicólogas intervêm nas instituições que constituem o agrupamento/instituição onde trabalham
Psicóloga tem pouco tempo para as tarefas solicitadas relacionadas com os alunos com NEE
Diversas solicitações para o Psicólogo

Figura 6 – Categorias de 3.^a Ordem do *focus group* dos Psicólogos

Posteriormente, analisaram-se mais uma vez as categorias constantes no grupo de 3.^a Ordem, de forma a encontrar as que fizesse mais sentido ficarem num novo grupo, as categorias de 4.^a Ordem. Assim, pode observar-se na Figura 7 as três categorias de 4.^a Ordem retiradas do *focus group* dos Professores e na Figura 8 as cinco categorias de 4.^a Ordem obtidas a partir do *focus group* dos Psicólogos.

Categorias de 4. ^a Ordem
Atribuição de tarefas ao Psicólogo Escolar
Presença dos grupos de Educação Especial e de Psicologia no contexto escolar
Trabalho em articulação entre a Psicóloga e o Professor de Educação Especial

Figura 7 – Categorias de 4.^a Ordem do *focus group* dos Professores

Categorias de 4. ^a Ordem
Eficácia do papel do Psicólogo na equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
Eficácia do papel do Psicólogo na equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
Papel do Psicólogo
Formação dos Professores de Educação Especial
Elaboração de planos relacionados com o aluno de Educação Especial deverá ser realizada em colaboração entre o Psicólogo e o Professor de Educação Especial

Figura 8 – Categorias de 4.^a Ordem do *focus group* dos Psicólogos

Por fim, após análise das categorias de 4.^a Ordem, foi possível construir mais um grupo de categorias, as de 5.^a Ordem. Na Figura 9 encontram-se as duas categorias do *focus group* dos Professores, não foram criadas categorias de 5.^a Ordem a partir do *focus group* dos Psicólogos. Nos anexos XVII e XVIII encontram-se uma lista das categorias de cada *focus group*, que poderá ser de fácil leitura.

Categorias de 5. ^a Ordem
Psicóloga escolar
Articulação entre serviços

Figura 9 – Categorias de 5.^a Ordem do *focus group* dos Professores

Como já foi referido anteriormente, este trabalho procurou explorar, identificar e definir o papel do Psicólogo Escolar no contexto escola, mais concretamente na equipa de E.E., bem como investigar e analisar a articulação entre o Psicólogo Escolar e o grupo de E.E. onde este se encontra inserido. Pelo que se elaboraram cinco questões de investigação com vista a alcançar o objetivo desenvolvido. Assim, analisando as filmagens dos *focus group*, a transcrição das mesmas, posterior codificação e

categorização, tentou analisar-se toda essa informação e retirar inferências sobre a mesma.

Relativamente à questão de saber qual é o papel do Psicólogo Escolar na equipa de E.E., através da análise de ambos os *focus group* foi difícil formar um parecer sobre o que cada grupo considerava ser o papel do Psicólogo na equipa, sendo globalmente fundida esta noção com a de tarefa, pelo que os dois grupos começaram por referir que existe ainda uma falta de definição do papel/tarefas do Psicólogo. Três dos Psicólogos e um Professor, aludem exatamente a esta falta de definição, contudo, a mesma pode ser deduzida pela variedade de opiniões dos restantes participantes, como por exemplo, um dos professores considerar que a intervenção não é uma tarefa do Psicólogo, enquanto os restantes professores considerarem que é uma tarefa.

Foi frequentemente mencionado o Psicólogo como avaliador (nos dois grupos, cinco vezes pelos professores e catorze pelos Psicólogos, apesar de ambos ressaltarem que as capacidades e tarefas deste profissional não se limitam a esse contexto) e como mediador (mencionado quatro vezes pelos Professores).

No que respeita à literatura, estas opiniões acabam por ir de encontro ao que autores como Ashton e Roberts (2006) e Lunt e Majors (2000) defendem, pois também estes já nos seus estudos afirmavam que existia uma falta de definição de papéis, aliás Lunt e Majors (2000) culpabilizavam os métodos e prestação de serviços, e Ashton e Roberts (2006) referiam que os próprios profissionais auxiliavam na difusão dessa lacuna de definição.

Os Professores consideraram ainda, que a área de trabalho da Psicologia inclui a caracterização da pessoa (um professor), bem como o trabalho com o aluno (um professor), apesar de há alguns anos atrás, a Psicóloga estar presente no contexto escolar apenas para trabalhar com os alunos com problemas e para atividades relacionadas com Orientação Vocacional. Ou seja, apesar de a opinião sobre algumas áreas serem aparentemente convergentes, a principal semelhança, encontra-se mesmo na questão de ainda não ser possível realizar uma definição concreta e completa da área destes profissionais da Psicologia, uma vez que é mencionado em ambos os *focus groups*.

Interligada com a questão anterior, apresenta-se a segunda pergunta, que causou alguns problemas no *focus group* pois consideravam que área e tarefa eram sinónimos, pelo que foi difícil codificar estes aspetos. A referida questão interroga os participantes sobre quais as tarefas do Psicólogo Escolar na equipa de E.E.. Neste sentido, o grupo de Professores de E.E. indicou que a enumeração das tarefas do Psicólogo Escola é um

assunto extenso. Contudo, os profissionais referiram que se incluem nas funções dos Psicólogos situações emocionais (conceito registado oito vezes), avaliações (nomeadamente ao nível emocional, referenciado uma vez; do desenvolvimento cognitivo, mencionado duas vezes; e das competências do aluno, referida apenas uma vez). É pertinente referir que um dos participantes apontou que a avaliação poderá não ser a tarefa mais importante do Psicólogo.

O auxílio aos vários agentes educativos (por exemplo pais, professores e professores de E.E.) e à E.E., foi outra das tarefas apontadas pelos Professores. Neste âmbito, os profissionais mencionam o auxílio no trabalho das competências dos alunos, na ligação com os Professores de E.E., bem como entre os pais e os alunos. Porém, é necessário indicar que os participantes realçaram que as tarefas do Psicólogo Escolar não se limitam à E.E., ou à própria problemática dos alunos (esta questão do auxílio aos vários agentes educativos, foi mencionada seis vezes).

A intervenção foi também referida por quatro elementos deste grupo como uma das funções do Psicólogo, apesar de um dos profissionais considerar esta prática uma tarefa secundária. Nesta categoria, os participantes particularizaram ainda, a intervenção em determinadas áreas com as crianças, o trabalho com as mesmas e a estimulação cognitiva.

A O.V. (Orientação Vocacional) foi aludida cinco vezes, como tarefa principal do Psicólogo Escolar, sendo ainda referida a função de orientação em outras áreas, designadamente no esclarecimento de dúvidas (por dois participantes), sugestão de estratégias, indicações e outras orientações gerais (sendo a orientação referida um total de oito vezes).

Por fim, a maioria dos professores (com quatro registos), designou o acompanhamento dos alunos como tarefa do Psicólogo, sendo referida a importância dos mesmos e a sua natureza esporádica (foi mencionada uma vez). Este tema despontou alguma discussão, pois um dos elementos não concordou que esta prática fosse tarefa do Psicólogo Escolar, aliás, referiu que não se colocava a possibilidade do Psicólogo desenvolver essa tarefa, nem o Psicólogo seria colocado no contexto escolar para esse efeito.

Neste sentido, os participantes referem que existem tarefas que o Psicólogo não vai desempenhar, nomeadamente sugestões pedagógicas (verificou-se um registo) e avaliação de áreas mais relacionadas com a clínica (contabilizaram-se dois registos). Também os Psicólogos apontaram algumas tarefas que consideram não ser apenas da sua

responsabilidade, ou pelo menos, que não devem ser executadas sozinhos, como a avaliação da parte pedagógica e a elaboração dos documentos segundo a CIF. No entanto, é possível verificar que, os dois grupos não apontam as mesmas tarefas como não sendo apenas de um dos grupos de profissionais.

Porém, no que se refere à definição das tarefas, a opinião expressa pelos Psicólogos vai de encontro ao declarado pelos Professores de E.E., de que ainda se denotava uma falta de definição do que é esperado que seja realizado pelo Psicólogo, pelo que o serviço do mesmo é classificado como muito abrangente (opinião repetida três vezes das unidades de registos que a mencionam). Assim, os elementos do *focus group*, apontaram o elevado número de solicitações para o Psicólogo (em cerca de seis registos) e da diversidade das mesmas (quatro registos). Estes profissionais ponderaram a possibilidade de surgirem várias tarefas no contexto escolar, e que estes papéis podem estar dependentes da dinâmica da equipa de E.E., pelo que o Psicólogo acaba por ter pouco tempo para as tarefas solicitadas relacionadas com os alunos com NEE (unidade de registo indicada cinco vezes), quer pela referida ausência de tempo, quer também pela possível interferência de outros pedidos (apenas se verificou um registo).

Os Psicólogos consideraram que essas tarefas incluem: 1) o contacto com vários intervenientes no contexto escolar, unidade de registo aludida treze vezes, (designadamente com Psicólogos externos, os pais, entidades que acompanham os alunos, na colaboração dos procedimentos relacionados com referenciações, onde se incluem impulsionar e/ou colaborar nas mesmas, tratar de questões relacionadas com a CIF, a análise de referenciações, a reorientação das mesmas, a avaliação da adequação de medidas); 2) a recolha de informação sobre os alunos junto dos diferentes elementos envolvidos (mencionado três vezes); 3) trabalhar em parceria foi uma das sugestões com um elevado número de registo, cerca de onze (o trabalho em parceria inclui com os docentes titulares de turma/DT, auxílio na elaboração do PEI e do Relatório Técnico-Pedagógico); 4) a Orientação Vocacional (contabilizados quatro registos); 5) a tarefa de encontrar locais para a inserção dos alunos com E.E. (esta opinião foi registada cinco vezes); 6) a análise de novos processos (um registo) e, 7) o envolvimento na parte pedagógica (apenas foi mencionado uma vez, mas todos os participantes mostraram que concordavam com esta sugestão). Assim, foi perceptível que algumas das tarefas apontadas, vão de encontro ao já referido no *focus group* dos Professores como tarefa dos Psicólogos, mais concretamente, a avaliação.

Adicionalmente à comparação entre *focus group*, também se pode referir que tal como no estudo de Ashton e Robertson (2006), também os Psicólogos e os Professores dos *focus group* consideraram que algumas tarefas são específicas dos Psicólogos, nomeadamente a avaliação e que estes profissionais são especialistas numa área que os Professores poderão não o ser.

Contudo, ainda no que se referem às tarefas atribuídas ou desempenhadas pelo Psicólogo Escolar, foi possível deduzir que a maioria das apontadas pelos Professores e pelos Psicólogos, efetivamente vão de encontro com o sugerido por Fagan e Wise (2007) e Wise (2010) que assinalam uma panóplia de tarefas desde avaliação, à consultadoria, à Orientação Vocacional, ao citado por Anache (2010), que alude à tarefa de desenvolvimento de competências. Também o indicado por Pereira, Breia, Moura, Henriques e Fonseca (2003) (no panorama nacional), estes últimos salientam a tarefa de os Psicólogos poderem ser percecionados como o elemento que interliga todos os que participam na avaliação do aluno, vão de encontro com o que os dois *focus group* apontaram.

Porém, nem todos os estudos analisados vão de encontro ao verificado nesta investigação, enquanto nestes dois *focus group* é referido várias vezes o tempo despendido pela psicóloga com a E.E., um estudo nacional realizado por Mendes, Abreu-Lima, Almeida e Simeonsson (2014), não relatam que esta seja uma das atividades onde os Psicólogos despendem mais tempo, mas sim o *counseling*, avaliação psicoeducacional e orientação vocacional. (Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014). Ainda neste sentido de os profissionais empregarem muito tempo na E.E., alguns autores concordam que é um fator positivo (Sant'Ana, 2011), enquanto outros investigadores ponderam que os profissionais poderiam estar a aplicar o seu tempo em outras necessidades do contexto (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014).

A terceira questão de investigação interroga como se caracteriza ou se processa a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de E.E. No que se refere à articulação entre a E.E. e o Psicólogo, os participantes do *focus group* com os Professores de E.E. indicaram que esta é essencial e benéfica para o trabalho dos dois serviços (contabilizado cinco vezes), ressaltando a necessidade da colaboração entre equipas para a realização dos despistes (registo verificado uma vez), pois como já foi referido, as funções do Psicólogo e dos restantes elementos, complementam-se (esta opinião é mencionada cinco vezes no *focus group*).

Uma das categorias que sobressaiu no *focus group* dos professores incidiu na proximidade entre os dois serviços, com quatro registos sobre este tema, onde se integraram subcategorias que indicam o trabalho de grande proximidade entre a Psicologia e a E.E., a necessidade e importância dessa proximidade, o facto de a mesma ser, de certa forma, promovida pela legislação atual (nomeadamente da CIF) (mencionada cinco vezes), da presença do Psicólogo na reunião de E.E., pela permanência do Psicólogo na escola (apesar de um dos Professores referir que este pormenor poderá não se traduzir numa maior proximidade), da vontade de o próprio Psicólogo estar próximo (mencionado uma vez). Os Professores referem também a importância do Psicólogo fazer parte do departamento de E.E. (em apenas um registo).

Relativamente ao que consideram ser os fatores essenciais para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de E.E., os participantes apontaram que é fundamental que esta efetivamente exista (este fator foi sugerido quatro vezes), aludiram quatro vezes à partilha, nomeadamente a partilha de objetivos de trabalho (em três registos); a presença de um Psicólogo (um registo); a necessidade de tempo para conciliar a disponibilidade de todos os envolvidos no processo (mencionado duas vezes na tabela categórica); a determinação de objetivos (onde se incluem objetivos para o grupo de E.E. e que estes sejam benéficos para as crianças) (unidades de registo referidas três vezes); a contribuição de cada elemento para o alcance dos objetivos (mencionado três vezes); a empatia entre os elementos (registado duas vezes); a confiança (referenciado três vezes pelos professores); o conhecimento entre os elementos (um registo); a formação dos intervenientes (este registo verificou-se duas vezes); as boas competências humanas (unidade de registo referenciada uma vez); a humildade (os Professores aludiram três vezes a este fator); apresentar um perfil direccionado para a E.E. (referenciado duas vezes) e gosto nesta área (fator sugerido quatro vezes); o gosto em aprender (registado duas vezes); a disponibilidade (mencionado uma vez); a participação dos elementos (este fator verificou-se em dois registos); competências de trabalho em equipa (fator mencionado duas vezes) e vontade de trabalhar (um registo).

Ainda neste âmbito do funcionamento da articulação, o grupo de Professores referiu alguns fatores que interferem na dinâmica do grupo, designadamente: 1) a possibilidade de perda de confiança entre os elementos da equipa (por motivos como a falta de interesse nos conhecimentos de cada um dos elementos ou o facto de o grupo ser muito grande), sendo contabilizado em dois registos; 2) a ideia de indivíduos externos ao grupo possuírem mais conhecimentos (este fator foi sugerido em apenas um registo); 3)

falta de disponibilidade em aprender entre os vários elementos (fator apontado em dois registos); 4) a desatualização de conhecimentos, fator verificado em apenas um registo (apesar de referirem que o facto de os profissionais pensarem que a formação académica basta para ser um bom profissional, este poderá ser também um fator de destabilização da equipa); 5) a ausência de partilha de informação entre os intervenientes (um registo); 6) ausência de empatia entre os elementos (este fator apresenta três registos); 7) falta de sensibilidade para a coesão (verificaram-se dois registos sobre este fator); 8) falta de vocação para a área onde estão a trabalhar (um registo) e, 9) o facto de a formação académica poder não se traduzir em alterações na prática da profissão (contabilizaram-se dois registos).

Porém, no que se refere à sua experiência pessoal, um dos participantes refere pouca experiência ao nível da articulação; um professor apontou que a articulação foi sobretudo informal e alguns destes participantes classificaram a articulação como muito positiva (foram mencionados onze registos onde a articulação é caracterizada como muito positiva, muito boa).

Sobre algumas das características da articulação da equipa, o grupo de Professores, indicou que um dos momentos de articulação entre os dois serviços ocorre na avaliação dos alunos para determinar se estes poderão integrar a E.E. Neste sentido, os Professores aludiram (em sete registos de unidade de registo) que a equipa de E.E. é muito específica, sendo que há alguns elementos que não integrariam a mesma, mais concretamente um técnico, o Conselho de Turma, e o serviço de saúde local, porém, é necessário que seja desenvolvido um trabalho de colaboração com essas entidades. Ainda na esfera de elementos externos à equipa, os Professores consideraram que a situação dos terapeutas serem externos ao agrupamento, acaba por ser pouco eficaz, nomeadamente devido ao número reduzido de profissionais.

Foi salientada a possibilidade de partilha de informação entre os serviços de E.E. e os de Psicologia, relativamente à articulação, inclusive sobre o desempenho dos alunos; bem como o facto de esta partilha ser benéfica para os dois serviços, sendo este registo verificado em três referências.

No domínio da eficácia do Psicólogo na equipa de E.E., no *focus group* dos Psicólogos foi mencionado (em quatro registos) que o papel deste técnico na equipa é eficaz, alegando, porém, que esta eficácia poderá depender do tipo de pessoa que é o Psicólogo (um registo contabilizado com esta opinião).

Ainda no aspeto da eficácia do Psicólogo na equipa, tanto os Professores como os Psicólogos sugeriram algumas medidas que poderiam aumentar a mesma. Os dois grupos referiram a necessidade de serem contratados mais Psicólogos para as escolas, quatro vezes em cada um dos *focus group* (foi mencionado no *focus group* das Psicólogas, por uma das participantes, que não seria necessário o rácio ideal de 800 alunos para um Psicólogo, e as restantes Psicólogas consideraram que o rácio ideal seria uma ilusão); já os Professores sugeriram, adicionalmente, a realização de reuniões entre os dois serviços, foi mencionada onze vezes, (a presença do Psicólogo nas reuniões de E.E.; a realização de reuniões formais e informais, com mais frequência, com a presença de pelo menos dois elementos); a integração formal do Psicólogo na equipa de E.E. (sugerida em dois registos); a integração do Psicólogo na escola/quadro de escola (contabilizada três vezes) e a existência de mais justiça para os Psicólogos (mencionada uma vez). O transmitido por Dazzani (2010) (já referido em capítulos antecedentes) vai de encontro ao afirmado anteriormente sobre a formação dos profissionais, pois a autora salienta a necessidade do técnico estar preparado para intervir nas mais diversas situações com que se poderá deparar no contexto, sendo que essa formação deverá ser, entre outras características, abrangente, interdisciplinar e não dogmática.

Também os Psicólogos indicam que no que se refere à articulação entre as duas equipas, são vários os tipos de experiências que vivenciaram e que atualmente viviam. Assim, duas Psicólogas referiram que as suas experiências de articulação eram de proximidade ou de muita proximidade (especificamente entre os vários elementos envolvidos no processo ou com o próprio coordenador de E.E., referiram que não existiam conflitos entre a equipa, que os professores de E.E. colaboravam); uma das Psicólogas relatou que já teve experiências medíocres, diferentes das experiências de muita proximidade das outras participantes, mas também da que viveu no ano anterior. Todavia, as Psicólogas acentuaram a necessidade e obrigatoriedade da Psicóloga e da E.E. funcionarem em equipa, não sendo possível trabalhar sem ser em articulação.

As Psicólogas apontaram que são vários os fatores que podem influenciar o tipo de articulação, sendo alguns deles: 1) os profissionais que constituem a equipa (das quatro sugestões deste conceito, uma Psicóloga especificou que o tipo de equipa “é uma sorte”); 2) a perceção relativa à E.E. (um registo deste fator); 3) o espírito de trabalho (contabilizaram-se seis registos de unidades de registo que aludem a este fator); 4) o motivo de trabalho na E.E. (verificaram-se dois registos a mencionarem este fator); 5) o facto de a equipa não se manter (um registo) e 6) o surgimento de obstáculos no trabalho

entre o Psicólogo e a E.E.; 7) a semelhança de linguagem e de trabalho (sendo estes dois últimos fatores, facilitadores da articulação, e contabilizados duas vezes na tabela de categorização).

Foram também referidas, neste grupo, algumas condições que poderão dificultar o trabalho em equipa: 1) conflitos entre a equipa originados pela diferente linguagem; 2) conflitos entre a equipa originados pelas abordagens distintas dos membros (verificou-se este registo seis vezes); 3) coordenador (esta opinião foi registada em cinco situações); 4) baixo nível de maturidade profissional (contabilizou-se esta sugestão uma vez); 5) baixo nível de maturidade no trabalho em equipa (este conceito foi expresso uma vez); 6) espírito de trabalho distinto (um registo); 7) conflito de interesses entre os dois serviços (nomeadamente quando é necessário abrir outra turma), sendo esta opinião verificada quatro vezes. Alguns destes conflitos vão de encontro aos mencionados por Bowles, Scull, Hattie, Clinton, Larkins, Cicconi Kumar e Arnup (2016), que apontam algumas dificuldades na articulação entre os dois grupos de profissionais também referidos pelos participantes dos dois *focus group*, como a possibilidade de pontos de vista diferentes.

Estes conflitos entre as duas equipas, poderão apresentar várias consequências, sendo cinco indicados no *focus group* dos Psicólogos: 1) perda de qualidade dos serviços (um registo desta opinião); 2) perda dos benefícios do trabalho em parceria (verificou-se este conceito em dois registos); 3) limitação à realização de tarefas que se considere ser estritamente do Psicólogo (aludida uma vez na tabela de categorização); 4) incongruência entre a E.E., o Psicólogo e a organização da escola (mencionada em quatro registos); e 5) surgimento de desajustes (um registo).

Assim, os Psicólogos sugeriram alguns elementos fundamentais para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de E.E., como 1) a necessidade de uniformização dos procedimentos em equipa, dos dois serviços (cinco registos verificados); 2) a boa formação profissional (contabilizado em cinco registos de unidades de registo); 3) a boa formação pessoal (elemento verificado em doze registos); 4) a semelhança na interpretação (oito registos); 5) a necessidade de existir uma boa articulação entre a equipa, contabilizada sete vezes na tabela de categorização; 6) a disponibilidade, mencionada uma vez, (nomeadamente disponibilidade para trabalhar em equipa, sendo que uma das consequências da falta de disponibilidade poderá ser a ausência de conhecimentos científicos e/ou competências humanas); 7) a boa coordenação (unidade de registo contabilizada quatro vezes); 8) a adoção de uma perspetiva abrangente e flexível (onze unidades de registo apontam para estes conceitos);

9) a capacidade de se questionarem (verificou-se apenas um registo) e, 10) o bom entendimento entre os elementos (dois registos).

Em alguns dos estudos realizados neste âmbito da articulação entre estes dois serviços, particularmente num dos estudos de Farrell, Jimerson, Kalambouka e Benoit (2005), já descrito anteriormente, levantou-se uma afirmação que se mostra bastante pertinente relativamente à perceção do trabalho do Psicólogo, onde é referido que “ (...) globalmente, os professores valorizam a qualidade do serviço dos Psicólogos, porém, indicam que seria benéfico manter um contacto mais frequente com os Psicólogos e que estes despendessem mais tempo a desempenharem determinadas tarefas (...)”.

Ainda sobre a articulação, os Psicólogos ponderaram sobre quem deveria realizar determinadas tarefas, assim, duas técnicas indicaram que o PEI deverá ser elaborado pelo Professor de E.E.; enquanto outras opiniões (seis registos) aludem a que esse documento é da responsabilidade dos dois serviços, bem como a elaboração da referenciação para E.E., designadamente a CIF e as medidas pedagógicas necessárias, e dos PITs. Estas opiniões vão de encontro ao referido por Pereira, Breia, Moura, Henriques e Fonseca (2013), bem como com o esperado na legislação, isto é, apesar da responsabilidade da elaboração dos documentos poder ser dos professores titulares ou dos diretores de turma, os Psicólogos deverão estar na equipa que os elabora.

Relativamente a estas questões de E.E., é importante referir que, apesar de não ser objetivo deste trabalho salientar apenas os alunos com N.E.E., foi possível verificar que estes são uma grande preocupação dos dois grupos de profissionais, sendo que nos dois *focus groups* se observou uma preocupação com a intervenção junto destes alunos, o seu desenvolvimento, a relação dos professores e Psicólogos com os professores de ensino regular e com outros técnicos que trabalham com estes alunos. No sentido que os profissionais se mostraram bastante críticos em relação à legislação relativamente a estes alunos e ao seu futuro, considerando que a mesma tem bastantes lacunas, quer no que se refere aos alunos, quer aos profissionais e suas funções.

A quarta pergunta de investigação é sobre em que diferem as funções do Psicólogo Escolar, dos restantes profissionais da equipa. No grupo de professores verificaram-se seis unidades de registo que indicam que estes consideram que os Psicólogos e os Professores desempenham funções distintas, pelo que os Professores de E.E. devem limitar as suas funções às suas áreas específicas (referem-no duas vezes). Porém, ressaltaram que as tarefas dos dois grupos são complementares (unidade de registo verificada cinco vezes) e que colaboram entre si em tudo o que possa beneficiar o aluno,

aliás, acabaram por declarar que os Psicólogos e os Professores de E.E. são um suporte comum à criança e trabalham sobre o mesmo assunto (contabilizaram-se seis registos das unidades de registo que aludem a esta apreciação).

Neste sentido, os participantes admitiram que existem assuntos que são exclusivos dos Psicólogos, nomeadamente no que se refere ao diagnóstico, onde os Professores os classificam como essenciais (registo verificado três vezes), bem como na intervenção (apresentaram-se dois registos a apoiar esta opinião), intervenção direta (observou-se um registo desta sugestão), nos problemas emocionais e em outros problemas (unidade de registo verificada três vezes).

O facto do Psicólogo Escolar ser capaz de, nas reuniões, prestar esclarecimentos relativamente às possíveis problemáticas dos alunos, é mencionada por um dos participantes como outra das contribuições que se identifica como única dos Psicólogos para a equipa de E.E. Ainda no que respeita às tarefas que se limitam ao foro do Psicólogo, foi mencionada a prestação de esclarecimentos sobre o necessário para o sucesso dos alunos, especificando o trabalho no desenvolvimento de ferramentas para auxiliar no acesso ao currículo; a capacidade de se expressar diferentemente dos Professores de E.E.; e o trabalho na área do bem-estar da criança (cada uma destas últimas quatro tarefas é mencionada uma vez no *focus group*).

A importância do Psicólogo na própria equipa é várias vezes mencionado, quer globalmente, quer mais especificamente, como suporte ou auxílio, aos Professores de E.E. (verificou-se esta unidade de registo duas vezes). Os Professores apontam, em dois momentos, que uma das práticas do Psicólogo na equipa acaba por ser a de mediar, designadamente entre os Professores de E.E., entre os Professores de E.E. e D.T., ou mesmo entre Professores de E.E. e pais, quando ocorrem posições distintas, que possam gerar conflito, ou quando há falta de informação dos pais.

Também os Psicólogos referem a avaliação como fator diferenciador das suas funções relativamente às dos restantes profissionais da equipa, verificando-se um registo de oito menções que aludem a essa opinião. No domínio da avaliação, estes técnicos particularizam a avaliação e interpretação de dados cognitivos. Todavia, asseveram que os conhecimentos da Psicóloga não se limitam à avaliação (um registo), pois adicionalmente apresentam também conhecimentos relacionados com pedagogia (nomeadamente no âmbito das medidas a implementar), mencionado duas vezes no *focus group*, bem como referentes à CIF (esta opinião foi referida quatro vezes pelas

Psicólogas), ressaltando que os Psicólogos adaptam-se melhor aos códigos da CIF, em comparação com outros profissionais da equipa).

A especialização em Psicologia, os conhecimentos nesta área e sobre as problemáticas, são indicados pelas Psicólogas como particularidades relativamente aos restantes elementos do grupo (sendo referido em oito unidades de registo). Ainda neste sector dos conhecimentos específicos do Psicólogo (aludido duas vezes), os participantes do *focus group*, apontaram nove vezes que o Psicólogo possui uma perspetiva mais abrangente que outros membros do grupo que trata dos assuntos de E.E., designadamente nos tipos de recursos alternativos (dois registos) e na perceção (um registo).

No que se refere à relação entre o verificado na análise dos *focus group* sobre as características e/ou funções unicamente dos Psicólogos e a literatura estudada, em alguns momentos as opiniões são convergentes, nomeadamente no que se refere ao estudo de Ashton e Robertson (2006). Nesse estudo os Psicólogos consideram que a avaliação individual, as técnicas de intervenção e a consulta, são da exclusiva responsabilidade do Psicólogo, enquanto os coordenadores de E.E. concordam com as tarefas da avaliação, adicionam os testes e referem que o papel de especialista poderá ser realizada por outros profissionais. Nos *focus group*, também os Psicólogos e os Professores consideram que a avaliação é um dos fatores diferenciadores entre os dois profissionais.

Por fim, a questão cinco, onde é perguntado o que motiva os profissionais de E.E. a solicitar o auxílio do Psicólogo Escolar. Ao analisar as respostas dos participantes às várias questões do *focus group*, foi possível inferir que os Professores de E.E. referem solicitar o auxílio do Psicólogo Escolar nas situações de avaliação, aludindo a este tema seis vezes, para requererem estratégias com o objetivo de melhorar a articulação entre os dois serviços e o acompanhamento de alunos. Os Psicólogos também mencionam que os Professores os solicitam para a avaliação de alunos, mas também referem as reuniões para que a sua presença é solicitada, sendo que se encontram dezasseis registos neste sentido, onde se encontram referências a reuniões relacionadas com alunos que têm em comum, entre outros motivos.

Mais concretamente, no que concerne à avaliação, os docentes especificam o recurso ao Psicólogo Escolar quando 1) o próprio Professor de E.E. realiza uma avaliação e necessita do auxílio do Psicólogo e da avaliação realizada pelo mesmo (é observada duas vezes); 2) quando há a necessidade de reavaliação de alunos (esta unidade de registo verificou-se duas vezes); 3) para perceber avaliações realizadas externamente à escola (foi mencionada uma vez). Em outras categorias, os profissionais afirmaram que

solicitavam a intervenção do Psicólogo na aceitação dos alunos da sua deficiência (no *focus group* esta situação foi aludida duas vezes), nas situações de conflito entre alunos (dois registos) e nas situações de dificuldades cognitivas (apenas uma menção).

Os Psicólogos também indicaram que os Professores de E.E. recorrem aos seus serviços para solicitarem a sua opinião relativamente às medidas a aplicar ao aluno (dois registos), sobre ferramentas para utilizar com os alunos (apenas se verificou uma menção), ou globalmente, para auxiliarem os Professores de E.E. (contabilizaram-se três registos na tabela de categorização).

Ainda sobre o trabalho em articulação, os Psicólogos declararam que recorrem ao Professor de E.E. quando os conselhos de turma solicitavam (verificaram-se sete referências a esta unidade de registo); quando realizavam uma avaliação (existem sete registos onde as Psicólogas aludiram à avaliação como um dos motivos de solicitarem o Professor de E.E.) ; quando na avaliação verificavam que existiam muitas dificuldades (há dois registos); quando a avaliação surgia na referenciação (apenas se verificou um registo sobre este assunto); quando o Encarregado de Educação dava indicações que o aluno poderia beneficiar de E.E. (contabilizou-se um registo) e quando era necessária a análise de processos individuais (são referenciadas duas alusões a esta unidade de registo).

Ou seja, globalmente, poder-se-á concluir que os Professores de E.E. solicitam os Psicólogos quando os alunos apresentam alguma questão emocional ou cognitiva que considerem ser do fórum do Psicólogo, ou quando pretendem que o aluno seja avaliado com vista a ser integrado em E.E., quando precisam do auxílio do Psicólogo para comunicar com os Encarregados de Educação ou outros agentes educativos, ou quando querem a opinião ou auxílio do Psicólogo relativamente a estratégias ou medidas a aplicar aos alunos.

Conclusão

Com este capítulo pretendeu-se responder às cinco questões de investigação colocadas após o desenvolvimento do objetivo deste trabalho. Porém, é necessário fazer um reparo, pois apesar de se considerar que essas questões foram de certa forma respondidas, foi muita a informação interessante recolhida nos dois *focus group*, que infelizmente não foi incluída nesta análise, principalmente por falta de espaço, mas também devido ao seu conteúdo que não estava exatamente relacionado com o objetivo

do trabalho, como por exemplo, questões relacionadas com a Educação Especial, nomeadamente preocupações relacionadas com o futuro dos alunos com N.E.E.

O ponto seguinte é a Conclusão Geral, onde será realizada uma conclusão global deste trabalho, uma reflexão sobre o mesmo, os seus aspetos positivos e negativos, as alterações que poderiam ser realizadas, entre outros tópicos.

Conclusão Geral

Intrinsecamente à dissertação do 2.º Ciclo em Psicologia da Educação pela Universidade Católica Portuguesa, foi realizada a investigação anteriormente apresentada, sendo que através da mesma foi possível recolher e estudar informação relativamente à articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de E.E., tal como se propunha no seu objetivo inicial.

Nesta perspetiva, a referida investigação teve como principal objetivo explorar, identificar e definir o papel do Psicólogo Escolar na escola, mais especificamente na equipa de E.E.. Consequentemente, a investigação incidente na articulação entre o P.E. e o grupo de E.E., foi também um objetivo, isto é, tentar analisar como a referida articulação ocorre, qual a perceção dos elementos da equipa relativamente à mesma, as relações que se estabelecem e os seus resultados.

Este estudo teve por base a metodologia qualitativa e contou com a participação de cinco Psicólogos Escolares e cinco professores de E.E., sendo os mesmos selecionados por serem considerados como representativos do tema estudado, isto segundo as investigadoras (Fortin, 1999).

A redação deste trabalho desenvolveu-se através de quatro capítulos, três capítulos de natureza teórica (sendo os mesmos Capítulo I: O Psicólogo Escolar, Capítulo II: Educação Especial em Portugal: Conceito e Evolução, Capítulo III: A Relação entre a Psicologia Escolar e a Educação Especial) e um último capítulo de teor empírico (intitulado Capítulo IV: Metodologia de Investigação). Posto isto, no primeiro capítulo procurou-se indagar sobre o conceito de Psicologia Escolar, nomeadamente as perspetivas e modelos que fundamentam a mesma e, ainda, o papel do psicólogo escolar. Este capítulo encontra-se dividido em dois pontos (“Psicologia Escolar: fundamentação e evolução do conceito” e “O papel do Psicólogo Escolar: tarefas atribuídas e desempenhadas por este profissional”), o primeiro ponto apresenta três subpontos: “Psicologia: uma resenha histórica”, “Psicologia Educacional: modelos que fundamentam e aplicabilidade” e “A Psicologia Escolar: fundamentação e evolução da disciplina”, este último subponto apresenta outro subponto: “Distinção entre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional”; o segundo subponto tem apenas um subponto: “O Psicólogo Escolar no contexto português”.

Já o segundo capítulo, centrou-se em enquadrar o conceito de Educação Especial, isto é, o seu desenvolvimento em Portugal e internacionalmente, claro que com mais ênfase na E.E. em Portugal, uma vez que este estudo se realizou no distrito de Braga. Este capítulo encontra-se dividido em dois pontos (“Conceito e Evolução de Educação Especial” e “Educação Especial em Portugal”), contendo o primeiro um subponto, “Distinção entre Integração e Inclusão”. No último capítulo teórico, desenvolveu-se o tópico da relação entre a Psicologia Escolar e a E.E., incidindo particularmente na articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de E.E., nomeadamente como é que esta ligação se realiza, como é avaliada pelos elementos da equipa de E.E. e pelos Psicólogos Escolares. O capítulo III, está dividido em dois subpontos, “A Psicologia Escolar e a Educação Especial” e “A Articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial”. O motivo da disparidade entre o número de subponto deste capítulo teórico e dos dois anteriores, deveu-se principalmente à falta de informação encontrada sobre este tópico.

No último capítulo desta investigação, encontra-se a metodologia. Neste capítulo pretendeu-se apresentar a metodologia utilizada para realizar a investigação, e como objetivo final, revelar os resultados encontrados. Este capítulo encontra-se dividido em seis subpontos, sendo eles os objetivos, as questões de investigação, os participantes, os instrumentos de avaliação utilizados, os procedimentos e os resultados e discussão.

No que se refere aos resultados obtidos, de uma forma global, poder-se-á considerar que responderam às questões de investigação colocadas e ao objetivo proposto. Também no que corresponde à literatura, grande parte das respostas foram de encontro ao representado em investigações anteriormente realizadas.

Assim, relativamente ao que se tinha proposto estudar, é de referir que no que respeita à primeira questão de investigação, foi consensual nos dois grupos, que é ainda muito difícil definir o papel do Psicólogo Escolar, mas algumas das áreas atribuídas a este profissional são a avaliação e a mediação.

Como já foi referido anteriormente, e apontado várias vezes pelos participantes, a definição das tarefas do Psicólogo na equipa e mesmo na escola, é ainda muito complexa, contudo, ambos os grupos, após referirem esse aspeto, indicaram a avaliação como principal tarefa dos Psicólogos escolares, nomeadamente para questões académicas, mas também do fórum emocional. Foram apontadas, ainda, outras tarefas como a orientação de vários dos elementos do contexto escolar (alunos, pais, professores, ...), a mediação entre esses vários elementos, bem como com entidades externas à escola, a Orientação

Vocacional e, entre outras tarefas, a intervenção. Foi assim, possível deduzir que a maioria das tarefas/atividades indicadas em ambos os focus group foram de encontro ao mencionado em estudos como os de Fagan e Wise (2007), Ashton e Robertson (2006), Pereira, Breia, Moura, Henriques e Fonseca (2003). Porém, quando comparadas as respostas com um estudo de Mendes, Abreu-Lima, Almeida e Simeonsson (2004), estas referem que os Psicólogos escolares não despendem muito tempo a tratar de assuntos relacionados com E.E., mas sim *counselling*, avaliação psicoeducacional e Orientação Vocacional (como já foi referido anteriormente).

No que se refere à articulação entre os dois serviços, os dois grupos relataram experiências de proximidade (na maioria dos casos), uma Psicóloga referiu que não existe (pois não havia E.E. na escola), e uma Psicóloga relata várias experiências, sendo que a mais atual não era a mais positiva.

Relativamente à eficácia do trabalho em articulação, os dois grupos referiram várias categorias, desde os fatores que podem influenciar a articulação (nomeadamente, a contratação de mais Psicólogos para as escolas; reuniões entre os dois serviços; as personalidades dos elementos; a linguagem; a integração formal do Psicólogo na equipa de E.E.).

Sobre as respostas relativas às funções que diferem os Psicólogos dos restantes elementos da equipa de E.E., ambos os grupos frisaram que as suas funções são complementares, mas algumas áreas são restritas a cada profissional. Neste âmbito, o grupo dos professores referiu, entre outros, a intervenção (nomeadamente intervenção emocional), o diagnóstico, conhecimentos e esclarecimentos sobre problemáticas dos alunos, a mediação entre vários elementos do contexto escolar. Ainda sobre fatores diferenciadores entre os Psicólogos e a restante equipa, também no grupo dos Psicólogos foi referida a avaliação e interpretação de dados cognitivos, uma perspetiva mais abrangente, nomeadamente nos tipos de recursos alternativos e na perceção.

Por fim, relativamente aos motivos que levam os profissionais de E.E. a solicitar o auxílio do Psicólogo escolar, mais uma vez é referida a avaliação (sendo este motivo referido pelos dois grupos), os docentes referem também a reavaliação de alunos e a compreensão de avaliações realizadas externamente à escola. Os Psicólogos mencionaram também que os professores os solicitam para saberem a sua opinião sobre as medidas a aplicar ao aluno, as ferramentas a utilizar, ou, globalmente, quando os alunos apresentam alguma questão emocional ou cognitiva que os professores E.E. considerem ser do fórum dos Psicólogos.

Quando este trabalho foi iniciado, a legislação que legislava a E.E. era o decreto-lei 3/2008 (Ministério da Educação, 2008), passados alguns anos desde esse início, em abril de 2018 foi publicado um parecer, designado Regime Jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Rodrigues, Cação & Leite, 2018), cujo objetivo foi rever e reformular o decreto-lei 3/2008. À data da impressão deste estudo, este parecer ainda não tinha sido homologado, porém, considerou-se importante mencionar alguns aspetos que poderão ser alterados relativamente ao decreto-lei e que vão de encontro ao mencionado pelos *focus group* ou, pelo contrário, não se coaduna com o que os participantes haviam sugerido.

Uma das alterações que o parecer sugere é exatamente a designação, que atualmente é Educação Especial, passa a chamar-se Educação Inclusiva; o desaparecimento do termo Necessidades Educativas Especiais, implicando assim que todos os alunos têm necessidades diferentes e que não devem ser colocados numa categorização diferente; o abandono da obrigatoriedade da referenciação à CIF numa primeira abordagem, apostando antes numa avaliação pós-referenciação desenvolvida por uma equipa multidisciplinar, ligada principalmente à pedagogia; “A existência na escola de uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, prevista no art. 12.º do projeto em análise, constitui desde logo uma referência de vinculação da escola ao cumprimento deste objetivo (educação inclusiva) e assegura uma transferibilidade e complementaridade de saberes e competências que é fundamental à construção e/ou consolidação de estratégias educativas inclusivas.” (Rodrigues, Cação & Leite, 2018, p.8).

Neste sentido, enquanto esta última medida promove a articulação entre os vários elementos da comunidade educativa, onde se incluem os Psicólogos e os professores de E.E., indo assim de encontro ao referido pelos participantes do presente estudo, a alteração da obrigatoriedade da utilização da CIF e de ser realizada uma avaliação mais ao nível pedagógico, poderá levar a um afastamento entre os dois serviços.

Como já foi sendo exposto no decurso do trabalho, a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de E.E. parece que ainda não foi estudada significativamente, pelo que o desenvolvimento deste tema se presta como uma inovação, tendo interesse ao nível científico (pois ainda não foi excessivamente estudado), como ao nível prático, tanto no que respeita à prática do Psicólogo Escolar, como do professor (pois auxilia a compreender o que cada profissional necessita da prática do outro) e como estes profissionais poderão ser mais eficientes com os próprios alunos com que trabalham.

Em forma de resumo, este estudo poderá auxiliar a uma melhor articulação entre os Psicólogos e as equipas de E.E, onde os alunos acabam por ser os que mais beneficiam com a mesma, pois se todos estiverem em sintonia a sua aprendizagem e bem-estar também será melhor.

No que respeita às limitações desta investigação, poderão ser apontadas várias, algumas das que se consideram que poderão ser mais prejudiciais ao estudo poderão ser o número de participantes, a mediação das moderadoras no *focus group*, pois muitas vezes não conseguiram orientar o diálogo para os objetivos do estudo. Poderão ser encontradas ainda outras limitações na parte da análise dos resultados, nomeadamente na tabela categórica, na codificação e análise de resultados, pois poderiam estar mais completas, bem como mais orientadas para os objetivos da investigação.

Como já foi referido, uma das limitações é exatamente o número e diversidade de participantes, pois além de serem apenas cinco pessoas em cada grupo, foram maioritariamente participantes do sexo feminino, apenas um do sexo masculino. Isto é, seria mais correto (e benéfico para a própria investigação e qualidade dos seus resultados) que os grupos apresentassem mais participantes, com maior diversidade relativamente ao género e tipo de contexto escolar (escola pública ou privada). Ainda neste âmbito, teria sido interessante realizar mais *focus groups*, de forma a comparar os resultados dos vários grupos.

Na análise da transcrição e categorização, foi possível verificar que ao responderem às questões colocadas, tanto o grupo de Psicólogos como de Professores desviaram-se várias vezes do tema, sendo frequentemente referida a legislatura referente à Educação Especial, mas principalmente como se trabalha com os alunos com N.E.E. nas turmas, como os professores de Ensino Regular se dedicam a estes alunos (alguns dos participantes do estudo referiram que estes professores não se dedicam tanto a estes alunos como aos restantes da turma, atribuindo essa responsabilidade para os professores de E.E.). Neste sentido, considera-se que seria pertinente aprofundar esta questão, tanto pelo facto de ter sido abordada pelos dois grupos, como por ter sido um tema bastante referido nos grupos (apesar de na análise de resultados não ter sido dada muita relevância a este tema, pois não ia de encontro ao que se pretendia explorar).

Considera-se ainda, que este estudo poderá ser importante para a prática do Psicólogo Escolar, pois explora a relação entre os elementos do contexto escolar. Isto é, se por um lado foi investigada como era desenvolvida a relação entre o Psicólogo e a

equipa de E.E., por outro também foi possível observar o que era esperado da prática do Psicólogo em relação aos alunos e a outros elementos da escola.

Ao nível da intervenção da Psicologia no que respeita ao tema estudado, é possível sugerir que esta poderá ser muito positiva, pois como já foi referido no capítulo anterior, nos resultados obtidos com a investigação, o Psicólogo desenvolve um papel bastante importante no contexto escolar, neste caso em concreto, na equipa de E.E., junto dos professores, bem como dos alunos.

Considera-se que além de aumentar os seus conhecimentos no que respeita ao tema, também desenvolveu capacidades relativamente ao próprio trabalho do Psicólogo e dos professores, pois através do *focus group* foi possível conhecer alguns preconceitos quer dos Psicólogos, quer dos professores, e de como estes efetivamente trabalham.

Por fim, considera-se imprescindível salientar como a realização deste trabalho se revelou uma etapa crucial, quer pessoal, quer academicamente. Ao nível académico, no sentido de aprender a executar as várias etapas de um estudo empírico e manter uma posição imparcial relativamente ao seu desenvolvimento e resultados. No que se refere à questão pessoal, a investigadora tentou conciliar a investigação com o quotidiano e os seus conhecimentos prévios.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. (2011). *Mudança de Paradigma na Educação e novos rumos para a atuação dos Professores e dos Psicólogos Escolares*. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coord.). *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp.159-185). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ahtola, A., & Kiiski-Mäki, H. (2014). What Do Schools Need? School Professionals' Perceptions of School Psychology. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2 (2), 95-105, DOI: 10.1080/21683603.2013.876952
- Ahtola, A., & Niemi, P. (2014). Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International*, 35(2), 136–151. DOI: 10.1177/0143034312469161
- Alexander, P. A. (2004). In the Year 2020: Envisioning the Possibilities for Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 39 (3), 149-156.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- American Psychological Association – APA. (2014). Support Center. Retirado a 12 de abril de 2014 de <https://www.apa.org/support/about/apa/psychology.aspx#answer>
- Anache, A. A. (2010). Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. *Em Aberto*, 23 (83), 73-93.
- Andaló, C. S. (2008). *Psicologia e educação*. In A. V. Zanella et al. (Org.). *Psicologia e práticas sociais* (pp.155-162). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Antunes, M. A. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 469-475.
- Ashton, R., & Roberts, E. (2006). What is Valuable and Unique about the Educational Psychologist? *Educational Psychology in Practice*, 2 (22), 111-123. DOI:10.1080/02667360600668204
- Azevedo, A. (2013). Ser psicólogo educacional... para que a Educação se torne mais Especial. In A. Rodrigues, J. Casal, & P.C. Dias, (Orgs.), *Educação Especial: Por uma escola de, com e para todos* (pp. 165-175). Odivelas: Pedagogo Editora.

- Bahia, S., & Oliveira, E. M. (2013). *Diferenças individuais e necessidades de aprendizagem*. In F. H. Veiga. (Coord.). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bairrão, J. (1986). Os conceitos de educação especial. *Revista do Desenvolvimento da Criança*, 6, 5-8.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação. *Psicologia*, 10.
- Bairrão, J. (Coord.). (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Barracough, C., & Machek, G. (2010). School Psychologists' Role Concerning Children With Chronic Illnesses in Schools. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 132–148. DOI: 10.1080/15377901003712694
- Barroco, S. M., & Souza, M. P. (2012). Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do Psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. *Psicologia USP*, 23 (1), 111-132.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Bhering, B., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27 (2), 7-20.
- Bisinoto, C., Marinho, C., & Almeida, L. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (1), 39-55.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Manchester: Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Borges, C. D., & Santos, M. A. (2005). Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, 6 (1), 74-80.

- Bowles, T., Scull, J., Hattie, J., Clinton, J., Larkins, G., Cicconi, V., Kumar, D., & Arnup, J. (2016). Conducting psychological assessments in schools: Adapting for converging skills and expanding knowledge. *Issues in Educational Research*, 26 (1), 10-28.
- Boyle, C., & Lauchlan, F. (2009). Applied psychology and the case for individual casework: some reflections on the role of the educational psychologist. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 25 (1), 71-84. DOI: 10.1080/02667360802697639
- Boyle, J., MacKay, T., & Lauchlan, F. (2008). *The Legislative Context and Shared Practice Models*. In B. Kelly, L. Woolfson & J. Boyle (Eds.). *Frameworks for Practice in Educational Psychology A Textbook for Trainees and Practitioners* (pp. 33-51). Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Bozic, N. (1999). An Educational Psychologist in practice. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 14 (4), 240-242. DOI: 10.1080/0266736990140408
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In International Encyclopedia of Education, Volume 3. Oxford: Elsevier.
- Burden, B. (2008). *Illuminative Evaluation*. In B. Kelly, L. Woolfson & J. Boyle (Eds.). *Frameworks for Practice in Educational Psychology A Textbook for Trainees and Practitioners* (pp. 218-230). Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Cabral, A.N. (2010). *Concepções de professores e psicólogos sobre o trabalho desenvolvido pelos últimos nos Serviços de Psicologia e Orientação da Ilha de São Miguel* (Dissertação de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cameron, R. J. (2006). Educational Psychology: The distinctive contribution. *Educational Psychology in Practice*, 22 (4), 289–304.
- Campos, S.M., & Martins, R.M. (2008). Educação especial: Aspectos históricos e evolução conceptual. *Millenium*, 34, 223-231.
- Carrega, M. F. (2003). *Trabalho de Equipa em Educação Especial: Das equipas de Educação Especial aos Professores de Apoios Educativos/ Equipa de Coordenação – Modelos, dinâmicas de Intervenção e Satisfação no Trabalho* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA.
- Castañon, G. A. (2005). Construtivismo e ciências humanas. *Ciências e Cognição*, 5, 36-49.

- Castelló, M., & Botella, L. (2007). *Constructivism and Educational Psychology*. In J. L. Kincheloe & R. A. Horn (Eds.). *The Prayer Handbook of Education and Psychology – Volume 2* (pp.263-270). Westpor, CT: Greenwood Publishing Group.
- César, M. (2012). Educação Especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções*, 21, 68-94.
- Chitiyo, M., & Chitiyo, G. (2007). Special Education in Southern Africa: Current Challenges and Future Threats. *The Journal of the International Association of Special Education*, 8 (1), 61-68.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Reino Unido: Routledge.
- Cole, B. A. (2005) Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales, *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The State of the Art of Collaboration on Behalf of Students With Disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 1-8. DOI: 10.1080/10474410903535398
- Correia, L. M. (2008). *Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Retirado a 20 de fevereiro de 2016 de <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12542>
- Correia, L. M. (2010). *O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão*. In L. M. Correia. *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.11-40). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Côrtes, A. R., & Rausch, R. B. (2009, outubro). *O estado do conhecimento acerca da Psicopedagogia Escolar no Brasil*. Apresentada no IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Paraná.
- Cosmo, N. C. (2012). *Psicólogo Escolar: Possibilidades de atuação nas escolas da rede pública*. In Conselho Regional de Psicologia 14.^a Região MS. *Saberes, processos e práticas do Psicólogo Escolar/Educacional* (pp.199-207). Dourados: Editora Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Estados Unidos da América, CA: Sage Publications.
- Dazzani, M. V. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (2), 362-375.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs* (5.^a Edição). Boston: Allyn and Bacon/Longman.
- Dias, A. C., Patias, N. D., & Abaid, J. L. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (1), 105-111.
- Direção Regional da Educação do Algarve – DREA. (n.d.). Diferenças entre os dois Diplomas (Decreto-lei n.º 319/91 e Decreto-lei n.º 3/2008) Retirado a 20 de fevereiro de 2016 de http://www.drealg.minedu.pt/upload/docs/dsapoe_ee_dif_entre_dl319_e_dl3.pdf
- Dusi, M. L., Araújo, C. L., & Neves, M. M. (2005). Cultura da Paz e Psicologia Escolar no contexto da instituição educativa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 135-145.
- Facci, M G., & Firbida, F. B. (2014). A relação entre Psicologia e Educação na formação do Psicólogo Escolar e Educacional. *Ensino Em Re-Vista*, 21 (1), 51-68.
- Fagan, T. K., & Wise, P. S. (2007). *School Psychology Past, Present, and Future* (3rd. Ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), 293-304.
- Farrell, P. (2009). The developing role of school and educational psychologists in supporting children, schools and families. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 74-85.
- Farrell, P., Jimerson, S. R., Kalamouka, A., & Benoit, J. (2005). Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. *School Psychology International*, 26 (5), 525–544.
- Fernandes, C. S (2007). *Características dos comportamentos profissionais de psicólogos que atuam em organizações escolares na região da Grande Florianópolis/SC* (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina
- Fernandes, P. (2013). Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. *Acta Scientiarum*, 35 (2), 201-211.

- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontes, F. (2008). Early and current approaches to disability in Portugal: A brief overview. In T. Campbell et al. (Orgs.). *Disability Studies: Emerging Insights and Perspectives* (pp. 77-92). Leeds: Disability Press.
- Forlin, C. (2010). The role of the school psychologist in inclusive education for ensuring quality learning outcomes for all learners. *School Psychology International*, 31 (6) 617–630.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidáctica.
- Fortin, M. F.(1999). *Métodos de Amostragem*. In M.F. Fortin, (Org.).*O processo de Investigação: da concepção à realização* (pp.201-214). Loures: Lusociência.
- Franco, V. (2011). *A inclusão começa em casa...* In D. Rodrigues. *Educação Inclusiva – Dos conceitos às práticas de formação* (pp.157-170). Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista sobre a Educação*, 16 (1), 5-20.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 2 (28), 359-375.
- Galego, C., & Gomes, A.A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Gersch, I. S. (2004). Educational psychology: In an age of uncertainty. *The Psychologist* 17 (3), 142-145.
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards Inclusive Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*,12 (4), 2800-2806.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8 (4), 597-607.
- Gomes, L., & Vieira, J. S. (1999). Psicologia na Educação: Descrição das intervenções em estágio académico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1 (2), 64-70.
- González-Gil, F., & Martín, P. S. (2012). Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 25-36.
- Greenbaum, T. L. (1998). *The Handbook for focus group research*. Estados Unidos da América, CA: Sage Publications.

- Hazelkorn, M., Hazelkorn, J. L., Goodman, J. I., Duffy, M. L., & Brady, M. P. (2011). Response to Intervention: General or Special Education? Who Is Responsible? *The Educational Forum*, 75, 17–25.
- Hornby, G. (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all. *Support for Learning*, 14 (4), 152-157.
- Itkonen, T. (2007). PL 94-142: Policy, evolution, and landscape shift. *Issues in Teacher Education*, 16 (2), 7-17.
- Jimerson, S. R., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H., & Stewart, K. (2008). Where in the World is School Psychology?: Examining Evidence of School Psychology Around the Globe. *School Psychology International*, 29 (2), 131–144. DOI: 10.1177/0143034308090056
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Estados Unidos da América, CA: Sage Publications.
- Kacarska, V. (2013). Alternative forms of education for children with special education needs. *Trakia Journal of Sciences*, 11 (3), 372-376.
- Kamberelis, G. & Dimiriadis, G. (2005). *Focus groups: Strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.887-908). Estados Unidos da América, CA: Sage Publications.
- Keogh, B. K. (2007). Celebrating PL 94-142: The Education of All Handicapped Children Act of 1975. *Issues in Teacher Education*, 16 (2), 65-69.
- Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Estados Unidos da América, CA: Sage Publications.
- Latas, A. P. (2011). *O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva*. In D. Rodrigues. *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp.17-28). Lisboa: Instituto Piaget.
- Leafstedt, J. M., Itkonen, T., Arner-Costello, F., Hardy, A., Korenstein, B., Medina, M., Medina, E., Murray, A., & Regester, A. (2007). *Issues in Teacher Education*, 16 (2), 19-31.
- Lillenstein, D. J., Levinson, E. M., Sylvester, C. A., & Brady, E. E. (2006). School Psychologist Involvement in Transition Planning: A Comparison of Attitudes and Perceptions of School Psychologists and Transition Coordinators. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 29 (1), 4-16.

- Lima, C., & Bento, R. (2009). *(Des)inclusão: Análise Crítica D.L. 3/2008*. In H. D. C. Ferreira, S. Bergano, G. Santos, G., & C. Lima. *Investigar, Avaliar, Descentralizar – Atas do X Congresso da SPCE* (CD-ROM). Bragança: SPCE e ESE/IPB.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Woods, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1): 3–16.
- Little, S., Little, A., Petersen, C., Ferguson, S., Blair, M., & Selzler, C. (2014). Innovation in Training School Psychology Students in RTI: University-School Partnerships. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 2 (1), 51-62.
- Lopes, J. A. (2007). *Perspectiva Crítica da Educação Especial em Portugal*. In J. A. Kauffman & J. A. Lopes (Coord.). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* (pp.21-94). Braga: Psiquilíbrio Edições.
- Lunt, I. (2000). *Psychology as a Profession*. In K. Pawlik & M. R. Rosenzweig (Eds.). *International Handbook of Psychology* (pp.534-548). Londres: SAGE Publications.
- Machado, G. (2002). *O papel do Psicólogo em contextos escolares e avaliação das suas práticas*. In L. Neves & R. Carvalho. (Coords.). *O Psicólogo em contexto escolar* (pp.17-32). Vila Nova de Gaia: Centro de Formação Gaia Nascente. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: o que É? Por quê? Como Fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marinho-Araújo, C. M. (2005). Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25 (2), 73-85.
- Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23 (83), 17-35.
- Martin, E. W., Martin, R., & Terman, D. L. (1996). The legislative and litigation history of special education. *Special Education for students with disabilities*, 6 (1), 25-39.
- Martinez, A.M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56.
- Martins, J. B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: Multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, 8 (2), 39-45.

- Maset, P. P. (2011). *Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa*. In D. Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação* (pp.45-88). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mattos, L. K., & Nuernberg, A. H. (2010). A intervenção do Psicólogo em contextos de Educação Especial na Grande Florianópolis. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16 (2), 197-214.
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C., & Bennett, J. L. (2011). Response to Intervention in Canada: Definitions, the Evidence Base, and Future Directions. *Canadian Journal of School Psychology*, 26 (1), 18-43.
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). *Educação para todos e sucesso de cada um: Do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*. In J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2 (pp.178-189). Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. Porto: SPCE.
- Melo, M., & Veiga, F. H. (2013). *Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas*. In F. H. Veiga (Coords.). *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp.263-296). Lisboa: Climepsi Editores.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School Psychology in Portugal: Practitioners' Characteristics and Practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2 (2), 115-125, DOI: 10.1080/21683603.2013.863171
- Merrick, E. (1999). *An exploration of quality in qualitative research: Are "reliability" and "validity" relevant?* In M. Kopala & L.A. Suzuki (Eds.). *Using qualitative methods in Psychology* (pp.25-36). Estados Unidos da América, CA: Sage Publications.
- Mialaret, G. (1999). *Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Educação. (14 de outubro). Decreto-Lei 46/1986. Diário da República.
- Ministério da Educação. (17 de maio). Decreto-Lei 190/1991a. Diário da República.
- Ministério da Educação. (22 de abril). Decreto-Lei 75/2008. Diário da República.
- Ministério da Educação. (23 de agosto). Decreto-Lei 319/1991b. Diário da República.
- Ministério da Educação. (29 de julho). Decreto-Lei 184/2004. Diário da República.
- Ministério da Educação. (7 de janeiro). Decreto-Lei 3/2008. Diário da República.

- Monteiro, F. J., Machado, L. M., Ferreira, M. G., Mendonça, M. S., Lopes, T. S., & Monte, P. M. (2011). Reflexões sobre a avaliação na Escola Inclusiva. *Revista da Faculdade Santo Agostinho*, 8, 173-190.
- Moreira, C.M. (2008). *As psicopatologias dos alunos em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Reviews of Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Estados Unidos da América, CA: Sage Publications.
- National Association of School Psychologists – NASP. (2006). Retirado a 29 de julho de 2014 de http://www.nasponline.org/advocacy/RTIrole_NASP.pdf
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.
- Oakland, T. (1989). Psicologia Escolar no Brasil: Passado, Presente e Futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5 (2), 191-201.
- Oliveira, C. B., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9 (3), 648-663.
- Oliveira, J. H. B. (2005). *Psicologia da Educação: 2. Ensino-Professor*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Oliveira, J. H. B. (2010). *Psicologia da Educação: 1. Aprendizagem-Aluno*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Oliveira, M., & Freitas, H. M. (1998). Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planeamento. *Revista de Administração*, 33 (3), 83-91.
- Organisation for Economic Cooperation and Development - OCDE (2012) *CX3.1 Special Educational Needs (SEN)*. Retirado a 10 de junho de 2014 de <http://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf>
- Pawlik, K., & Rosenzweig, M. R. (2000). *Psychological Science: Content, Methodology, History, and Profession*. In K. Pawlik & M. R. Rosenzweig (Eds.). *International Handbook of Psychology* (pp.3-20). Londres: SAGE Publications.
- Perdigão, R., Casas-Novas, T., & Gaspar, T. (2014). *Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Pereira, E., Breia, G., Moura, H., Henriques, I., & Fonseca, P. (2013). *A Psicologia e Orientação em Meio Escolar: Relatório das Jornadas de Trabalho*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

- Pereira, F. (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Peterson, E.R., & Barron, K.A. (2007). How to get focus groups talking: New ideas that will stick. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (3), 140-144.
- Pimentel, J. V. Z. S. (2005). *Intervenção Focada na Família: Desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pinto, A. I., & Leal, T. B. (1991). Reflexões sobre o papel do Psicólogo Educacional. *Psicologia*, 8 (1), 25-31.
- Polkinghorne, D. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 137-145.
- Rafael, M. (2010). *Abordagens comportamentais da aprendizagem*. In G. L. Miranda e S. Bahia (Org.). *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 121-140). Lisboa: Relógio D'Água.
- Reschly, D.J., & Ysseldyke, J.E. (1995). *School psychology paradigm shift*. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 17-32). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Ressel, L.B., Beck, C.L., Gualda, D.M., Hoffmann, I.C., Silva, R.M., & Sehnem, G.D. (2008). O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto Contexto Enfermagem*, 17(4), 779-786.
- Reynolds, W. M., & Miller, G. E. (2003). Current perspectives in educational psychology. In I. B. Weiner, W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.). *Handbook of psychology: Volume 7. Educational psychology* (pp 3-20). Nova Iorque, NY: John Wiley & Sons.
- Ribeiro, E. J., Oliveira, C., Pereira, C., Felgosa, D., & Nunes, V. (2010). A Tutoria em contexto de ensino não superior: Proposta de acompanhamento socioeducativo em equipa multidisciplinar. *Revista Millenium*, 38, 161-171.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 97-109.
- Rodrigues, D., Cação, R., & Leite, T. (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Conselho Nacional e Educação.
- Saeki, E., Jimerson, S. R., Earhart, J., Hart, S. R., Renshaw, T., Singh, R., & Stewart, K. (2011). Response to Intervention (RtI) in the Social, Emotional, and Behavioral

- Domains: Current Challenges and Emerging Possibilities. *Contemporary School Psychology*, 15, 43-52.
- Sanches, I. (2007). Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância? O projecto de Decreto-lei de Educação Especial. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 157-163.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sant'Ana, I. M. (2011). Contribuições da atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Vertentes*, 26-38.
- Santos, J., & César, M. (2010). Atitudes e preocupações face à inclusão. *Interações*, 6 (14), 156-184.
- Santrock, J. W. (2009). *Psicologia Educacional*. São Paulo: McGraw Hill.
- Saorin, J.M. (2009). Serão realmente especiais as necessidades educativas dos alunos e das alunas? A intencionalidade do discurso. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 155-170.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421. DOI: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber(e)Educar*, 10, 31-50.
- Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The Ecology of School Psychology: Examining and Changing Our Paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review*, 9 (4), 485-502.
- Silva, M.O. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Sindicato Nacional dos Psicólogos – SNP (27 de março de 2016). *Psicólogos nas Escolas: menos, e menos tempo*. Retirado a 30 de março de 2016 de <http://www.snp.pt/2016/03/psicologos-nas-escolas-menos-e-menos.html>
- Slee, R. (2001). Inclusion in Practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53 (2), 113-123.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Takooshian, H., Gielen, U. P., Plous, S., Rich, G., & Velayo, R. (2016). Internationalizing Undergraduate Psychology Education: Trends, Techniques, and Technologies. *American Psychologist*, 71 (2), 136-147.
- Tangdhanakanond, K., & Archwamety, T. (2010). Thai college students' perceptions on roles and functions of school psychologists. *International Journal of Special Education*, 25 (3), 68-75).
- Teixeira, M. A. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), 9-16.
- Tilly, W. D., III (2008). The evolution of school psychology to science-based practice: Problem solving and the three-tiered model. Best practices in school psychology, Vol. V. (pp. 17–36). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Tobin, G. A., & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative Framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4), 388–396.
- Torres, M. V., & Cruz, J. A. (2005). *Definición, campos y proceso histórico de la psicología de la educación y del desarrollo*. In M. V. Torres & J. A. Cruz (Cords.). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp.25-51). Madrid: Ediciones Pirámide.
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: Necessidades educativas especiais*. Salamanca. Retirado a 12 de maio de 2013 http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Urt, S. C. (2012). *A Psicologia e sua presença na Educação: Espaço cedido ou conquistado?* In E. S. Carvalho (Ed.). *Saberes, Processos e Práticas do Psicólogo Escolar/Educacional* (pp.85-100). Campo Grande, MS: Editora UEMS.
- Valle, L. E. (2003). Psicologia Escolar: Um Duplo Desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (1), 22-29.
- Veiga, F. H., & Magalhães, J. (2013). *Psicologia e Educação*. In F. H. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação – Envolvimento dos alunos na escola* (pp.27-66). Lisboa: Climepsi Editores.
- Vieira, F., & Pereira, M. (2012). “Se houvera quem me ensinara...”: A educação de pessoas com deficiência mental. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33 (3), 33-50.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 17-35.
- Wah, L. L. (2010). Different strategies for embracing inclusive education: A snap shop of individual cases from three countries. *International Journal of Special Education*, 25 (3), 98-109.
- Wang, H. L. (2009). Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision? - A Critical Analysis. *International Education Studies*, 2 (4), 154-161.
- Watkins, M. W., Crosby, E. G., & Pearson, J. L. (2001). Role of the School Psychologist: Perceptions of School Staff. *School Psychology International*, 22 (1), 64-73.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11 (4), 522-537.
- Williams, D.I. (2007). *O que é a Psicologia?* In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos, & M. F. Gaspar (Eds.). *Psicologia e Educação: Novos e velhos temas* (pp.1-49). Coimbra: Almedina.
- Yell, M. L., Rogers, D., & Rogers, E. L. (1998). The legal history of Special Education: What a long, strange trip it's been. *Remedial and Special Education*, 19 (4), 219-228.
- Zaballos, L.M. (2011). El psicólogo educativo en España. Algunas propuestas para la reflexión. *Psicologia Educativa*, 17 (1), 39-56.
- Ziegles, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30.

ANEXO I

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PISCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

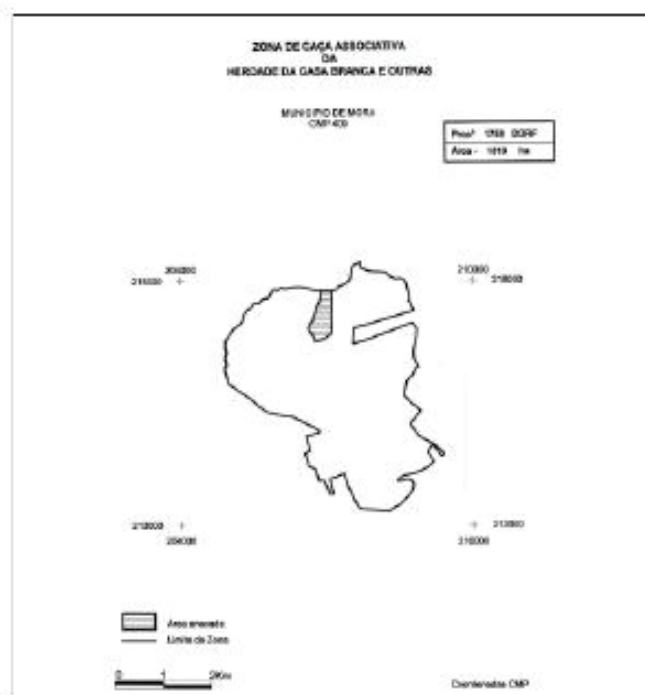
Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Jaime de Jesus Lopes Silva*, em 15 de Novembro de 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsíquico.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 — A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referência dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere a alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Curriculo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos do ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;

b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;

b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;

c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;

c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;

d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;

e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;

f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;

g) A integração em programas de formação profissional;

h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;

i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;

j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;

b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;

b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;

c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;

d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;

f) Os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;

g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;

h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tornando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos

limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

À luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, consequentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida a audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que

ANEXO II



Questionário Sociodemográfico – Professores de Educação Especial

Atualmente, ainda não são suficientes os estudos sobre a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial, no entanto, estas duas áreas encontram-se presentes no contexto escolar e interagem com frequência. Desta forma, parece-nos pertinente investigar qual o papel e as práticas do Psicólogo Escolar.

Assim, necessitamos da sua colaboração, e desde já, agradecemos a disponibilidade no preenchimento deste questionário, bem como na participação do estudo. O qual se encontra inserido na dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, com o intuito de explorar, identificar e descrever o papel do Psicólogo Escolar na equipa de Educação Especial e as suas práticas neste contexto, visando assim investigar a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial.

Importa salientar que, todas as regras de confidencialidade serão respeitadas e os dados recolhidos serão utilizados apenas para os fins do estudo anteriormente mencionado.

Por fim, agradecemos mais uma vez, a atenção e receptividade, disponibilizando-nos para qualquer esclarecimento.

1. Identificação Pessoal

Nome: _____

Idade: _____

Género: F ☐ M ☐

2. Formação Acadêmica

2.1. Formação acadêmica:

- **Bacharelato** ☐ _____
- **Licenciatura** ☐ _____
- **Mestrado** ☐ _____
- **Doutoramento** ☐ _____
- **Formação Especializada** ☐ _____

2.2. Local de formação acadêmica:

Bacharelato:

Licenciatura:

Mestrado:

Doutoramento:

Formação Especializada:

2.3. Motivo de escolha do curso:

Bacharelato:

Licenciatura:

Mestrado:

Doutoramento:

Formação Especializada:

3. Situação profissional atual

3.1. Estabelecimento onde atualmente desempenha funções:

3.2. Esse estabelecimento é:

- Público ☐
- Privado ☐
- Semiprivado ☐
- Cooperativo ☐

3.3. Função que desempenha:

3.4. Nível (eis) de ensino que leciona:

- Pré-escola ☐
- 1º Ciclo do ensino básico ☐
- 2º Ciclo do ensino básico ☐
- 3º Ciclo do ensino básico ☐
- Ensino secundário ☐

3.5. Qual é o seu horário semanal?

_____ horas semanais

3.6. Tempo de serviço: _____

3.7. Anos de serviço no estabelecimento atual: _____

3.8. Situação profissional atual:

- Quadros de Agrupamento (QA) ☐
- Quadros de Escola não agrupadas (QE) ☐
- Quadros de Zona Pedagógica ☐
- Contrato ☐

3.9. Em média, com que frequência contacta com o (s) Psicólogo (s) Escolar (es) presente (s) no contexto onde trabalha?

- Diariamente ☐
- Semanalmente ☐
- Mensalmente ☐
- Pelo menos em cada período ☐
- Anualmente ☐
- Outro: _____

3.10. Quando deteta algum problema, o seu primeiro passo é contactar:

- O encarregado de educação ☐
- O conselho de turma ☐
- O psicólogo da escola ☐
- O conselho executivo ☐
- Outro: _____

Obrigada pela colaboração.

ANEXO III



Questionário Sociodemográfico – Psicólogo Escolar

Atualmente, ainda não são suficientes os estudos sobre a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial, no entanto, estas duas áreas encontram-se presentes no contexto escolar e interagem com frequência. Desta forma, parece-nos pertinente investigar qual o papel e as práticas do Psicólogo Escolar.

Assim, necessitamos da sua colaboração, e desde já, agradecemos a disponibilidade o preenchimento deste questionário, bem como na participação do estudo. O qual se encontra inserido na dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, com o intuito de explorar, identificar e descrever o papel do Psicólogo Escolar na equipa de Educação Especial e as suas práticas neste contexto, visando assim investigar a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial.

Importa salientar que, todas as regras de confidencialidade serão respeitadas e os dados recolhidos serão utilizados apenas para os fins do estudo anteriormente mencionado.

Por fim, agradecemos mais uma vez, a atenção e receptividade, disponibilizando-nos para qualquer esclarecimento.

1. Identificação Pessoal

Nome: _____

Idade: _____

Género: F ☐ M ☐

2. Formação Académica

2.1. Formação académica:

- Bacharelato ☐ _____
- Licenciatura ☐ _____
- Mestrado ☐ _____
- Doutoramento ☐ _____
- Formação Especializada ☐ _____

2.2. Local de formação académica:

Bacharelato:

Licenciatura:

Mestrado:

Doutoramento:

Formação Especializada:

2.3. Motivo de escolha do curso:

Bacharelato:

Licenciatura:

Mestrado:

Doutoramento:

Formação Especializada:

3. Situação profissional atual

3.1. Estabelecimento onde atualmente desempenha funções:

3.2. Esse estabelecimento é:

- Público ☐
- Privado ☐
- Semiprivado ☐
- Cooperativo ☐

3.3. Função que desempenha:

3.4. Nível (eis) de ensino onde intervém:

- Pré-escola ☐
- 1º Ciclo do ensino básico ☐
- 2º Ciclo do ensino básico ☐
- 3º Ciclo do ensino básico ☐
- Ensino secundário ☐

3.5. Qual é o seu horário semanal?

_____ horas semanais

3.6. Tempo de serviço: _____

3.7. Anos de serviço no estabelecimento atual: _____

3.8. Situação profissional atual:

- Quadros de Agrupamento (QA) ☐
- Quadros de Escola não agrupadas (QE) ☐
- Contrato ☐
- Outra: _____

3.9. Em média, com que frequência contacta com o (s) professor (es) de Educação Especial presente (s) no contexto onde trabalha?

- Diariamente ☐
- Semanalmente ☐
- Mensalmente ☐
- Pelo menos em cada período ☐
- Anualmente ☐

▪ Outro: _____

3.10. Quando deteta algum problema, o seu primeiro passo é contactar:

- O encarregado de educação ☐
- O conselho de turma ☐
- A equipa de Educação Especial ☐
- O conselho executivo ☐

▪ Outro: _____

3.11. No seu horário escolar, quais os serviços que presta?

- Orientação vocacional ☐
- Apoio psicopedagógico ☐
- Apoio psicoterapêutico ☐

▪ Outro (s): _____

Obrigada pela colaboração.

ANEXO IV

Guião para o *focus groups* com os Professores de Educação Especial

Antes de mais, boa tarde e obrigada por se disponibilizarem a participar neste *focus group*. Chamo-me Ana Rita Oliveira e serei a facilitadora deste *focus group*, com o auxílio da colega, Rejane Pereira.

Como já leram no consentimento informado, o objetivo desta investigação é a exploração, identificação e descrição do papel do Psicólogo Escolar na equipa de Educação Especial, investigando assim, a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial, bem como as suas práticas no contexto escolar. Neste sentido, os participantes convidados têm em comum o facto de todos serem Psicólogos e estarem a trabalhar em contexto escolar.

Desta forma, para recolher informação sobre o assunto, consideramos pertinente a utilização do método *focus group*, que é um tipo de entrevista em grupo, onde as pessoas constituintes do mesmo, possuem características comuns e envolvem-se num debate sobre um determinado tema. Ou seja, o objetivo é de num ambiente informal e descontraído, os participantes partilharem as suas ideias e experiências sobre o tema em questão, sendo relevantes comentários positivos e negativos, não existindo respostas corretas ou erradas. É importante que exista alguma organização, no sentido de não falarem ao mesmo tempo, até por uma questão de posteriormente ser possível transcrever a resposta de cada pessoa

Assim, se não tiverem dúvidas ou quiserem fazer algum comentário, daríamos início à sessão.

Questão inicial

1. Para iniciar, pedia que, por favor, se apresentassem, referindo os dados que considerarem pertinentes.

Questão introdutória

2. No seu entender, quais os elementos que deverão constituir uma equipa que trata dos assuntos relacionados com Educação Especial?

Questões de transição

3. Como professor de Educação Especial, qual considera que deveria ser o papel do Psicólogo Escolar na equipa de Educação Especial?
4. E no que se refere à sua experiência profissional, como caracteriza o contributo do Psicólogo Escolar no âmbito da equipa de Educação Especial?

Questões-chave

5. Na sua opinião, em que medida a função do Psicólogo Escolar, difere dos restantes profissionais da equipa?
6. De que forma considera que o papel do Psicólogo Escolar poderia ser mais eficaz na equipa de Educação Especial?
7. Em que situações recorre ao Psicólogo Escolar?
8. Para que a equipa que trata dos assuntos de Educação Especial funcione, o que considera essencial?
9. Na sua experiência profissional, como avalia a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial?

Questões finais

10. Tem alguma coisa a acrescentar sobre os temas abordados?

Por fim, gostaríamos de agradecer a vossa participação e mais uma vez assegurar todas as regras de confidencialidade e que os dados recolhidos apenas serão utilizados para a investigação em curso. Disponibilizamo-nos para qualquer esclarecimento.

ANEXO V

Guião para o *focus groups* com os Psicólogos Escolares

Antes de mais, boa tarde e obrigada por se disponibilizarem a participar neste *focus group*. Chamo-me Ana Rita Oliveira e serei a facilitadora deste *focus group*, com o auxílio da colega, Rejane Pereira.

Como já leram no consentimento informado, o objetivo desta investigação é a exploração, identificação e descrição do papel do Psicólogo Escolar na equipa de Educação Especial, investigando assim, a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial, bem como as suas práticas no contexto escolar. Neste sentido, os participantes convidados têm em comum o facto de todos serem Psicólogos e estarem a trabalhar em contexto escolar.

Desta forma, para recolher informação sobre o assunto, consideramos pertinente a utilização do método *focus group*, que é um tipo de entrevista em grupo, onde as pessoas constituintes do mesmo, possuem características comuns e envolvem-se num debate sobre um determinado tema. Ou seja, o objetivo é de num ambiente informal e descontraído, os participantes partilharem as suas ideias e experiências sobre o tema em questão, sendo relevantes comentários positivos e negativos, não existindo respostas corretas ou erradas. É importante que exista alguma organização, no sentido de não falarem ao mesmo tempo, até por uma questão de posteriormente ser possível transcrever a resposta de cada pessoa

Assim, se não tiverem dúvidas ou quiserem fazer algum comentário, daríamos início à sessão.

Questão inicial

1. Para iniciar, pedia que por favor, se apresentassem, referindo os dados que considerarem pertinentes.

Questão introdutória

2. No seu entender, quais os elementos que deverão constituir uma equipa que trata dos assuntos relacionados com Educação Especial?

Questões de transição

3. Como Psicólogo Escolar, qual considera que deveria ser o seu papel na equipa de Educação Especial?
4. E no que se refere à sua experiência profissional, como caracteriza o contributo do Psicólogo Escolar no âmbito da equipa de Educação Especial?

Questões-chave

5. Na sua opinião, em que medida a função do Psicólogo Escolar, difere dos restantes profissionais da equipa?
6. De que forma considera que o papel do Psicólogo Escolar poderia ser mais eficaz na equipa de Educação Especial?
7. Em que situações recorre ao professor de Educação Especial?
8. Para que a equipa que trata dos assuntos de Educação Especial funcione o que considera essencial?
9. Na sua experiência profissional, como avalia a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial?

Questões finais

10. Tem alguma coisa a acrescentar sobre os temas abordados?

Por fim, gostaríamos de agradecer a vossa participação e mais uma vez assegurar todas as regras de confidencialidade e que os dados recolhidos apenas serão utilizados para a investigação em curso. Disponibilizamo-nos para qualquer esclarecimento.

ANEXO VI

Bom dia Doutor(a)/Professor(a) _____,

Sou uma aluna do 2.º ano do 2.º Ciclo em Psicologia de Educação, na Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa, a realizar estágio curricular no Agrupamento de Escolas de Maximinos.

Neste momento encontro-me a iniciar o processo de recolha de dados para a investigação que estou a desenvolver no âmbito da dissertação, cujo título é “O papel do Psicólogo Educacional na equipa de Educação Especial”. O objetivo deste estudo é a exploração, identificação e descrição do papel do Psicólogo Educacional na equipa de Educação Especial, as suas práticas neste contexto, e mais aprofundadamente, a articulação entre o Psicólogo Educacional e a equipa de Educação Especial.

A investigação utilizará como instrumento de recolha de dados o método qualitativo, *focus groups*, pelo que serão necessários dois grupos constituídos entre 6 e 10 Psicólogos Educacionais inseridos no contexto escolar e o mesmo número de Professores de Educação Especial.

Neste sentido, venho por este meio pedir a participação da(o) Doutor(a)/Professor(a) no referido *focus group*, no grupo com Psicólogos Educacionais/Professores de Educação Especial. Prevê-se que o *focus groups* seja desenvolvido na Faculdade de Filosofia, Centro Regional de Braga da Universidade Católica, durante o mês de maio, fora do horário letivo, possivelmente num dos sábados se for mais conveniente. Assim, se a (o) Doutor(a)/Professor(a), por favor, aceitar participar no estudo, pedia que indicasse o horário que seria mais oportuno, de forma a organizar com os restantes participantes.

Em anexo, encontra-se uma carta de explicação do estudo, onde é explicitado o objetivo do estudo e do instrumento a aplicar.

Desde já agradeço a disponibilidade e ajuda.

Fico a aguardar a resposta da(o) Doutor(a)/Professor(a).

Com os melhores cumprimentos,
Ana Rita Dinis Oliveira

ANEXO VII



FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO (Fortin, 1999)

Investigadores: Ana Rita Oliveira, aluna do 2.º ano de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga.

Reconheço que os procedimentos de investigação descritos na carta anexa foram-me explicados e que me responderam de forma satisfatória a todas as minhas questões. Advertiram-me das outras possibilidades quanto à participação neste estudo. Compreendo igualmente as vantagens que há da participação neste estudo. As possibilidades de risco e de desconforto foram-me igualmente explicadas. Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e durante o desenvolvimento do estudo, qualquer questão sobre o estudo, a investigação e os métodos utilizados. Asseguraram-me que os processos que me dizem respeito serão guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada, incluindo a minha identidade pessoal, sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de a qualquer momento me retirar deste estudo. Compreendo igualmente que, se não participar no estudo ou se me retirar do estudo, não importa em que momento, não existirá qualquer consequência para mim ou outro membro da minha família.

Nome _____ .

Assinatura _____ .

Data __/__/__

Para qualquer questão, contactar os investigadores cujos números de telefone são fornecidos na carta de explicação



FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DE GRAVAÇÃO ÁUDIO E VÍDEO

Investigadores: Ana Rita Oliveira

Pelo presente, consinto que a minha entrevista seja gravada em áudio e vídeo durante a minha participação neste estudo. Compreendo que sou livre de não participar nesta parte do estudo e que, se eu aceitar participar, sou livre de me retirar do estudo, não importando em que momento do estudo, sem qualquer consequência para mim ou outro membro da minha família.

Nome: _____ .

Assinatura: _____ .

Assinatura da pessoa que obteve o consentimento: _____ .

Data __/__/__

Para qualquer questão, contactar os investigadores cujos números de telefone são fornecidos na carta de explicação.



CARTA DE EXPLICAÇÃO DO ESTUDO E DO CONSENTIMENTO (Fortin, 1999)

PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA EQUIPA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Investigadores: Ana Rita Dinis Oliveira Tel. 916269073

Objetivo

O objetivo desta investigação compreende a descrição e exploração da articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de educação especial, visando assim, identificar o papel e as práticas do psicólogo da educação neste contexto.

Métodos

Serão selecionados dois grupos constituídos por um número mínimo de seis pessoas e máximo de dez. Sendo os participantes psicólogos educacionais ou professores de educação especial. A cada grupo será aplicado um questionário sociodemográfico e o método *focus groups*.

Este é um tipo de entrevista em grupo, onde as pessoas constituintes do mesmo, possuem características comuns e envolvem-se num debate sobre um determinado tema (Krueger & Casey, 2009), mediado por dois facilitadores: um dos mesmos mediará a discussão, lançando tópicos de debate e assegurando que o grupo se mantém dentro do assunto, e outro facilitador que é menos ativo e maioritariamente, observa o debate (Krueger & Casey, 2009; Johnson & Christensen, 2008, Galego & Gomes, 2005). A sessão terá a duração de cerca de duas horas, e, possivelmente, realizar-se-á numa das salas do Centro de Atendimento Psicológico e Formação Especializada (FACes), na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa de Braga.

Por fim, os dados obtidos serão analisados e consequentemente, serão realizadas inferências.

Potenciais vantagens

O estudo poderá apresentar vantagens para a comunidade científica e educacional.



Confidencialidade

Todas as informações recolhidas durante o estudo, tanto no questionário sociodemográfico como nos *focus groups*, são confidenciais. Bem como a identidade do participante, logo não serão divulgadas a indivíduos sem serem os investigadores e a professora responsável.

Participação

A escolha de participar ou não participar no estudo é voluntária. Se decidir não participar no estudo ou retirar-se do estudo, não importa em que momento, não existirá qualquer consequência para si ou outro membro da sua família.

ANEXO VIII



CARTA DE EXPLICAÇÃO DO ESTUDO E DO CONSENTIMENTO (Fortin, 1999)

PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA EQUIPA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Investigadores: Ana Rita Dinis Oliveira Tel. 916269073

Objetivo

O objetivo desta investigação compreende a descrição e exploração da articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de educação especial, visando assim, identificar o papel e as práticas do psicólogo da educação neste contexto.

Métodos

Serão selecionados dois grupos constituídos por um número mínimo de seis pessoas e máximo de dez. Sendo os participantes psicólogos educacionais ou professores de educação especial. A cada grupo será aplicado um questionário sociodemográfico e o método *focus groups*.

Este é um tipo de entrevista em grupo, onde as pessoas constituintes do mesmo, possuem características comuns e envolvem-se num debate sobre um determinado tema (Krueger & Casey, 2009), mediado por dois facilitadores: um dos mesmos mediará a discussão, lançando tópicos de debate e assegurando que o grupo se mantém dentro do assunto, e outro facilitador que é menos ativo e maioritariamente, observa o debate (Krueger & Casey, 2009; Johnson & Christensen, 2008, Galego & Gomes, 2005). A sessão terá a duração de cerca de duas horas, e, possivelmente, realizar-se-á numa das salas do Centro de Atendimento Psicológico e Formação Especializada (FACes), na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa de Braga.

Por fim, os dados obtidos serão analisados e consequentemente, serão realizadas inferências.

Confidencialidade

Todas as informações recolhidas durante o estudo, tanto no questionário sociodemográfico como nos *focus groups*, são confidenciais. Bem como a identidade do participante, logo não serão divulgadas a indivíduos sem serem os investigadores e a professora responsável.



Potenciais vantagens

O estudo poderá apresentar vantagens para a comunidade científica e educacional.

ANEXO IX

Transcrição do *focus group* com os Professores de Educação Especial

M2: Podemos começar.

M1: Se quiserem água, durante a sessão (aponta para as garrafas que se encontram na mesa no centro do grupo). Desde já, queria agradecer, mais uma vez, eu sou a Ana Rita a colega chama-se Rejane.

Como leram no consentimento informado, o objetivo da investigação é tentarmos investigar, explorar o papel do Psicólogo Escolar na equipa de Educação Especial, mas também o papel do Psicólogo no contexto escolar.

Neste sentido, o objetivo do *focus group*, é que de uma forma informal, num ambiente informal, de discussão, num debate, tentemos perceber, quais são as vossas experiências, claro que, neste sentido, o objetivo é obter o máximo de informação possível, através da vossa opinião, das vossas ideias, sem pensarem no que está correto ou no que está errado, porque claro que não há opiniões corretas ou erradas.

Se não tiverem dúvidas, iniciá-íamos. Antes que me esqueça, por uma questão de organização, por causa do transcrever, de transcrever o *focus group* todo, pedia que comessem sempre pela mesma ordem.

M2: Posso só acrescentar uma coisa?

M1: Sim, sim.

M2: O objetivo principal é mesmo se explorar se existem lacunas ou não, entre a articulação entre os dois profissionais, ou seja, a Educação Especial e a Psicologia, aquilo que poderia ser feito, que poderia ser melhorado, aquilo que é bem feito, sobretudo, é a articulação.

(Os participantes acenam que compreendem)

M1: E não apenas a experiência atual, mas também podem pensar nas outras escolas...

P4: Hum, hum.

P5: Hum, hum.

((Os participantes acenam que compreendem))

Questão inicial

M1: 1. Para iniciar, pedia que, por favor, se apresentassem, referindo os dados que considerarem pertinentes. Não sei quem quer começar?

P1: Às tantas primeiro as senhoras? ((Aponta para a participante P2)) ((Risos das restantes participantes))

P2: Pode ser, pode ser. Eu chamo-me P2. Sou professora de Educação Especial. A minha formação base é Educadora de Infância. E este ano encontro-me aqui na [REDACTED], estou na Unidade de Multideficiência, mas também estou a apoiar uma miúda autista no Jardim de Infância. E estive, como a Rita (M1) conhece, estive 3 anos numa Unidade de Autismo, em [REDACTED], e anteriormente, também estive a apoiar miúdos da Educação Especial dentro da sala de aula e miúdos do Jardim e do 1.º Ciclo.

O que, a minha experiência, o que me diz é o seguinte, é que agora, como todos sabem, os agrupamentos carecem de recursos humanos como Psicologia, não é? E este ano, até, na [REDACTED] tínhamos só Psicóloga a meio tempo, uma Psicóloga, mas há dois meses, veio outra Psicóloga a tempo inteiro. O que acontece, as Psicólogas, pelo que me dá a entender, são mesmo só para aqueles testes vocacionais do 9.º ano. Pronto, vão mais preencher esses trabalhos e, e depois têm um bocado de dificuldade, tem, e, e por vezes, talvez, não haja tempo! Não haja tempo para irem onde também é importante, que

é muito importante, que são, é o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo. Porquê? Por vezes não é só problemática em si, dos miúdos, são, são os pais que não são informados, e depois também os pais que não têm ainda, que ainda não fizeram o luto. O luto por vezes, até a Psicóloga, penso que pode até não ser importante para trabalhar diretamente com os miúdos, às vezes é, não é? Mas, mas é importante, é muito importante para, para lidar, ajudar os professores, a lidar por vezes com os pais. Porque o luto, muitas vezes os pais até dizem que fazem o luto, que fizeram o luto, mas não. Pela minha experiência, que eu tenho, por vezes, os pais, pronto, há, há alturas que podem não aceitar um trabalho ou talvez tenham expectativas ou muito altas, alguns até têm muito baixas, dos alunos, e porquê? Porque, pronto, talvez precisem de um recurso, que é a Psicóloga, não é?

M2: Obrigada. Está bem, obrigada.

P2: Não sei se eu fiz, se transmiti tudo, mas o Jardim de Infância, e principalmente o 1.º Ciclo é fundamental, porque depois vão para o 5.º ano miúdos, até que, inclusive, sinalizam miúdos no 4.º ano e que, depois, eles também não vão das pernas, muitos deles, não é? Mas infelizmente, infelizmente, há muita, ainda há muita carência nessa informação, apesar de os pais terem conhecimento, mas por vezes não aceitam, e porque, pronto, em questões de trabalho, claro, eles até vão às reuniões, os Psicólogos até vão às reuniões de departamento, do grupo, do grupo da Educação Especial, mas, coitados, por muita boa vontade que tenham, podem não ter, prontos, estão direcionados para outro trabalho, e não têm disponibilidade. Eu penso que, num agrupamento devia haver dois ou três Psicólogos, um principalmente para o 1.º Ciclo e Jardim de Infância, para ajudar os professores do 1.º Ciclo e os professores da Educação Especial, que trabalham neste, nesta área. É tudo o que eu tenho a dizer.

M2: Obrigada.

P2: Acho que [REDACTED], deu-me muita experiência sobre isso, não foi Rita.

M1: (Acena que sim)

M2: Ainda vamos explorar mais um bocadinho isso. Mas vamos continuar com a apresentação.

P3: Eu sou P3. A minha formação base é 1.º Ciclo, depois tirei a licenciatura em Educação Comunitária aqui na Universidade do Minho, e trabalhei cinco-, trabalhei sempre no 1.º Ciclo. Depois por questões de comodidade e aproximação da residência, concorri a Educação Especial, que na altura não era necessário ser especializado, e trabalhei 5 anos no grupo 910. Depois, após 5 anos, concorri para o 930, também ainda não precisava da especialização, fiquei um ano, mas gostei muito e resolvi tirar a especialização no domínio da visão. Agora, estou há seis anos no agrupamento, a apoiar estes miúdos cegos e com baixa-visão. Pronto.

P2: A minha problemática é Mental-Motora, fiz ali na Católica há oito ou nove anos, penso eu, mais ou menos. O mestrado em

P3: É só a apresentação, agora?

M2: Sim, sim. [M1: Sim.]

P4: Chamo-me P4

P2: Era só apresentação?

P4: Sim, sim. Tenho 40 anos. A minha licenciatura inicial é em Humanidades, fiz pós-graduação no domínio Cognitivo-Motor, já em 2006-2007. Neste momento estou a terminar o mestrado com uma tese sobre a Síndrome de Prader-Willi. Trabalhei 12 anos na APCCDM de Braga, tenho pouca experiência no ensino regular, é o 3.º ano que trabalho [P1: Pouca, mas boa] Muito obrigada! ((Sorri)). E é este, o meu percurso profissional.

M1: Obrigada.

P5: Chamo-me P5, sou professora de Educação Especial na [REDACTED] há uns 5 aninhos. A minha formação de base, sou professora de 3.º Ciclo e Secundário, de Português, Latim e Grego. Estive a dar aulas de Português durante 5 anos, entretanto, exatamente pelos mesmos motivos, para ficar mais próxima de casa concorri ao destacamento da Educação Especial, gostei, estive dois, três, aninhos, entretanto resolvi tirar a especialização e concorri ao grupo quando abriu, o grupo, o departamento da Educação Especial.

M2: Obrigada.

M1: Obrigada. Professor P1.

P1: Eu sou o P1, de base tenho formação de 1.º Ciclo, e estou na Educação Especial há uns 30 e tal anos, ((Risos)) [D2: Ei:] desde 87. Inicialmente fiz o curso de especialização em Educação Especial na **EST** do Porto, na altura entrei pela Madeira, que era onde eu estava no Ensino Regular. Regressei à Madeira, fiz 6 anos na Educação Especial, que é uma experiência completamente diferente da que nós -, é uma estrutura completamente diferente do que nós cá temos, em que já articulávamos grandemente com os técnicos [P2: Pois.] que não só Psicólogos, muitos outros. [P5: Sim.] [P2: Sim.] Depois vim para cá... (0,2) e entretanto, estive na equipa de coordenação dos Apoios Educativos, depois fui para Maximinos. Atualmente estou a coordenar o departamento de Educação Especial no agrupamento.

M2: Obrigada.

M1: Obrigada. Agora vamos começar a ser mais específicos.

Questão introdutória

M1: 2. No seu entender, quais os elementos que deverão constituir uma equipa que trata dos assuntos relacionados com Educação Especial? Não sei quem quer começar (10:08)

P5: A Professora P2 será melhor, não é? Que é para continuar (a ordem de resposta)

P2: Sim, mas, no início eu até percebi mal, se era só a especialização, mas eu disse tudo. Repete outra vez Rita, peço desculpa.

M1: No seu entender, quais os elementos que deverão constituir uma equipa que trata dos assuntos relacionados com Educação Especial?

P2: Penso que, pronto, os professores da Educação Especial, os professores, os, os diretores de turma ou titulares de turma ou Educadores de Infância, hum: Psicólogo, o Psicólogo [P5: Os pais também.] São importantes os pais, para, para, pronto, mas também, depende da situação, não é? Mas é essa equipa.

M1: Professora P3.

P3: Eu também:, tal como a P2, também concordo, o Professor de Educação Especial, os, os docentes titulares de turma, mas eu abrangeria mais o Conselho de Turma também, já ter assim ((o que é dito não é perceptível)), e:: os pais também, Psicóloga, e no nosso caso, nem tanto nenhum técnico, porque não:, não é necessário, mas com certeza que

P2: Acerca da visão não é?

P3: Sim, sim.

P2: Sim, sim, pois. Vocês, desculpem, vocês têm a baixa visão, não é? Mas também têm motor e cognitivo? [P4: Sim, sim.]

P2: Mas a base é a visão, não é?

P5: Não, não.

P3: Até têm mais do 930.

P2: Porque agora há poucos, pois.

P4: E além dos já mencionados, eu acrescentaria, se calhar, a Terapeuta da Fala, que eu acho que é muito importante. [P2: Ah.] Não há quase nenhuma, no agrupamento, digo eu. E Terapeuta Ocupacional, se calhar em alguns casos também era essencial.

P5: E eu concordo aqui com a P4 e com o que todos os outros já foram dizendo (Riso da participante e dos restantes participantes), e acrescentando aqui que termos de, não só propriamente o Terapeuta da Fala e o Terapeuta Ocupacional, mas aquilo que eu sinto que me faz imensa falta, muitas vezes, [P2: Fisioterapeuta.] É os despistes sensoriais, são feitos despistes cognitivos e sensoriais não é assim tão fácil de arranjar. [P2: Sim, sim] Porque depois é as marcações, demoram não sei quanto tempo. [P2: Hum, hum...exato.] Há uma aluna que está à espera de consulta de otorrino não sei há quanto tempo. Portanto, faria falta, sei lá, não diria como membro permanente da equipa, mas alguém a quem a gente pudesse realmente recorrer para fazer despiste sensorial ou algo:

P2: Exato. Mas eu também não falei das terapeutas, pelo seguinte, no início, há uns anos atrás, eu tive conhecimento, ainda não estava na Educação Especial, e havia, até inclusive em Guimarães, em Guimarães, estavam lá fixas, era importante, também. Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, nem que depois fossem a outros agrupamentos, mas fixos, meio tempo, não, não era ir lá só por uma hora, ou assim, isso, porque a Unidade de Multideficiência também tem os Terapeutas, mas são do CRI

P4: Se calhar há mais ((o que é dito não é perceptível)) o que têm de fazer e depois são chamados [P2: Sim, sim.] ((a participante continua a falar, mas não é possível discernir o que está a ser dito, pois está a falar em simultâneo com P2))

P2: Mas deviam de fazer os despistes com a equipa, terem mais disponibilidade, mas para isso, tinham que estar no agrupamento

P5: Ou então

P2: Mas não são do agrupamento, agora são, são do privado, não sei.

P1: Acho que o meu papel é o mais fácil, que é fazer a síntese de vocês todas.

((Risos das participantes, algumas participantes falam, mas não é perceptível))

P1: Mas acho que em alguns agrupamentos atualmente, os agrupamentos já é um mundo e a exigência, enorme, fixarmos uma equipa de diversos técnicos a um agrupamento, acho que às tantas, em determinados agrupamentos não são necessários. Mas deixá-los num serviço exterior, [P2: É.] onde nós vamos recorrer de vez em quando [P2: Pois é, é], que é o que acontece atualmente, não dá resposta nenhuma. [P4: Exato.] Agora, acho que em termos genéricos, os Professores de Educação Especial sozinhos, também não é nada.

P2: Pois não.

P5: Hum, hum.

P1: Termos mais a Psicóloga também não dá nada, porque:... (0,1) nos mundos de hoje recorrer ao Serviço de Psicologia [P2: Tinha de ser mais permanente, tinha de ser mais permanente.] Para avaliar, para avaliar o aluno e não se, quer dizer, pedem-se avaliações que depois, que a Psicóloga acaba por ter que responder e perda de tempo por pedidos desnecessários, e muita perd-. Agora, em termos gerais acho que fazia, muito importante,

uma equipa, mas eu não estou a ver isso como possibilidade nos tempos que correm, em que estaria, sim senhor, o professor de Educação Especial ou os Professores de Educação Especial das respetivas áreas. [P2: Sim.] Terapeuta Ocupacional e Terapeuta da Fala, acho que era muito importante que estivessem, e ainda acho mais um Técnico de Motricidade. [P4: Sim.] Um Técnico de Motricidade fazia muita falta, porque há miúdos que não vão lá com Educação Física ou com o Professor de Educação Física, era um Técnico de Motricidade que não era necessário só para aqueles miúdos graves tipo das Unidades, mas com um leque enorme de miúdos que andam por aí.

P3: Eu esqueci-me de dizer- [P1: A Psicóloga claro,]

P1: E depois, hum: os pais e:: Conselho de Turma e essa gente, é por inerência que estão lá, mas não são bem a nossa equipa. A nossa equipa é mais específica, não é? E depois, claro que temos de articular com o Serviço de Saúde da localidade, mas aí, depois já não queremos que eles estejam connosco, porque eles têm mesmo de estar na localidade, nos respetivos serviços.

P2: Ah, porque em Joane, no ano passado, na Unidade de Autismo, o Professor de Educação Física que estava lá a fazer Educação Física com os miúdos autistas, ele já tinha preparação para isso. [P1: Há uma formação em motricidade, que é específica] Já não era o primeiro ano que trabalhava em Unidades, e ele fazia, fez um excelente trabalho, não menosprezando o trabalho dos outros, mas tinha bastante experiência nisso. E era importante [P1: Há uma formação específica para isso, não é o de Educação Física] É, é, e tinha muito jeito para isso, para eles, porque eles também tinham dificuldade na mobilidade, não é? De orientação, sim, ele tinha muito jeito. Esse, o [REDACTED] que era da [REDACTED]. [P1: Porque há miúdos que têm dificuldades enormes e na motricidade fina, que não nos compete bem a nós estarmos ali. Se estivermos ali, perdemos tempo noutro lado mais académico.]

P2: Sim, sim. Mas ele tinha, a base dele era Educação Física [P1: São professores de Motricidade], mas como tinha poucos anos de serviço e trabalhou, e tinha trabalhado

numa Unidade na [REDACTED], ele era da [REDACTED], e já não era o primeiro ano, e gostava mesmo daquilo que fazia e fez um excelente trabalho. E eu sei que-

P1: É quase como o Professor de Mobilidade, de Educação e Mobilidade que temos hoje, não é propriamente, pronto, é [P3: Exatamente, era isso que me esqueci de dizer. É essencial para os alunos, não só para os cegos e de baixa visão, mas] [P5: Para os outros.]

P3: Sim, para todos.

P1: Não, atualmente os professores de Educação Especial estão muito isolados, muito sozinhos.

P5: Hum, hum.

P2: Pois é.

P1: Além de, e tu ainda és do tempo das equipas (P3), estamos sem orientação nenhuma, parece que cada agrupamento faz a sua [P2: É, é.] faz à vontade que quer. [P2: Pois é.] Com o leque de abertura que a lei nos permite [P2: Pois é.] Cada um vai fazendo como bem entende. Ou como lhe é permitido fazer ((Risos)).

P2: Vamos vendo (Risos). É melhor deixar andar, é melhor às vezes, e vamos vendo o que é que vai surgir até ao próximo.

Questões de transição

M1: 3. Como professor de Educação Especial, qual considera que deveria ser o papel do Psicólogo Escolar na equipa de Educação Especial? (17:47)

P2: Eu já falei disso no princípio, não é? ((Risos)) Acho que é importante, que é muito importante, mas, mas, hum, porque nos ajuda, porque nos ajuda também na, nos pais não

é? Na relação com os pais. Porque por vezes, não é, nós até conseguimos trabalhar muito bem com os miúdos, miúdos, mas há certas, há certas situações que os pais até vêm exigir qualquer coisa ou têm expectativas muito altas, ou expectativas muito baixas, e: nós se tivéssemos até um ‘apoiozito’ de uma Psicóloga, conseguíamos, conseguíamos, talvez, fazer um trabalho melhor, porque para atenuar um bocado a dor, dos pais: ... (0,1) Eu no início falei tudo ((Risos)). Penso que é isso, não sei. Mas que, seja a problemática que for.

P3: Eu, eu, trabalho também muito com a Psicóloga como, não no agrupamento [P2: No meu caso não.] Porque a Psicóloga não tem tempo e nós fazemos, existe um protocolo do, do agrupamento com a ACAP e a Psicóloga acompanha todos os meninos, vai buscá-los à escola, às escolas, e faz o acompanhamento. É essencial, hum, não só para os meninos, como para os pais para, a Psicóloga também faz o atendimento aos pais, e aos professores, não é? E:: esse apoio é semanal. É importantíssimo sempre [P2: Pois.] Há sempre um acompanhamento e nós trocamos sempre, pronto, ideias ou dificuldades ou:: pronto, tudo. A qualquer momento a Psicóloga está disponível para atender os meninos e atender-me a mim, e:: funciona mesmo muito bem. É essencial mesmo, para estes meninos, e acho que para todos. Mas, trabalhamos muito bem, assim, com o Psicólogo. Tem de ser.

P4: Bem, eu como estou a trabalhar diretamente, praticamente diretamente com a Dra. (Psicóloga do Agrupamento), o meu contacto com ela é quase diário, e se não diário é dia sim, dia não. Acho que ela faz um trabalho maravilhoso, porque: é extremamente empenhada, na avaliação dos alunos e não só. É muito importante porque também serve de mediadora para contornar certos assuntos, que, melhor que ninguém, há assuntos que só os Psicólogos é que sabem, não é? Tratar. Hum: acho que de todos os agrupamentos que passei e até mesmo na APPCDM, nunca vi ninguém como ela, realmente. É uma pessoa extremamente empenhada. E pronto, e acho que é muito importante, pelo menos para a Escola de 2.º e 3.º Ciclo e para as escolas deste agrupamento, uma pessoa...

P5: Este já é o quarto ano que ando aqui (neste agrupamento) P4 ((Risos)). Em relação ao papel do Psicólogo, no genérico, mais do que a avaliação, às vezes também importa

depois o trabalhar, o intervir diretamente com a criança em determinadas áreas, a estimulação cognitiva, a estimulação ((o que é dito, não é perceptível)), problemas comportamentais, pronto. Pronto, é mais uma parceira no trabalho direto com a criança.

[P4: Hum, hum. Exatamente.] [P2: É, é. Claro.]

P5: Mais, inde-, pronto, não só em termos de avaliação, mas também em termos de intervenção.

P1: Eu acho que para além de, desses aspetos que já foram referidos, e acho muito bem, de intervenção, que: o Psicólogo e o Professor de Educação Especial, que de base tem uma formação mais virada para a, para a observação e saber observar e saber levar os miúdos a evoluir, portanto, tem de saber observar vários campos, eu acho que temos de tomar um papel mais ativo na formação... (0,1) do corpo docente. Ou seja, para além do nosso trabalho concreto de intervir diretamente, há coisinhas que nós vemos perfeitamente que os miúdos não avançam por, por [P4: Questões emocionais?] Por, por posições ou por opções menos corretas [P2: Pois.] por quem está a tentar ensinar e que não levam o miúdo a aprender, e acho que nos cabe a nós tomar um papel mais ativo nessa área. Porque nós não podemos tomar conta de todos os miúdos que não vão aprendendo bem ou que vão retendo não sei quantas vezes ou que o Ensino Regular... (0,2) que vê ali um corpo que trabalha com casos graves e que não aprendem e os vão empurrando para nós, e depois há um grande grupo de alunos que são nitidamente nossos, e que vê-se, toda a gente vê, mas depois há um grupo de alunos que é de uma franja mais duvidosa, tanto é como não é, e conforme o grupo de Educação Especial ou conforme o grupo de Educação Especial decide pega ou não pega nesses miúdos, e quanto mais nós avançamos mais os professores de Ensino Regular recuam ((Riso)). Eu acho que:: [P2: Mas um bom professor regular no 1.º Ciclo, é fundamental para incluir, para] No 1.º Ciclo [P2: Para lacunas que os miúdos] No 1.º Ciclo sim, e eu sou de base de 1.º Ciclo, e é notório nos comentários [P2: Olha, tenho na minha experiência] Desculpa, é notório nos comentários dos colegas, realmente querem não querem avançar para outros níveis de ensino. [P2: É melhor ficar no 2.º ano, muitas vezes] Porque, se há que intervir é

precocemente, é na Pré [P2: É, é], é no Jardim-de-Infância, é no desenvolvimento, é [P2: Exato.] Depois chegam ao fim e eles vão coxos e vão ficando cada vez mais coxos [P2: Pois, aí já não]. E depois se os miúdos não vão bem preparados, não têm os níveis que os professores querem que tenham [P2: Pois não] eles não vão mais adquirir, porque há um erro de base entre os, dos professores. [P2: A parte cognitiva, não está] Dos Professores doutores, do 2.º, como eu costumo dizer do 2.º Ciclo e daí para cima, que são preparados e formatados para o aluno médio, e todo o miúdo que vai para cima ou [P2: Pois] Ou que sai da média, não sabem ou não aprendem mais, aprenderem no 1.º Ciclo já não aprendem mais [P2: Pois não.] E:: acho que não nos compete a nós, pegar nesse grupo, nesses alunos todos, que nós dizemos sempre, não podemos, não podemos, mas vamos pegando porque queremos ajudar os miúdos [P2: Pois, claro, claro.] Vamos pegando [P2: Tem de ser, não é?] Porque achamos que estamos a beneficiar o miúdo, e chegamos a um momento que o nosso modelo de intervenção de intervenção acaba por ser péssimo [P2: Sim. Pois é.] Ou não é um bom modelo, **péssimo não será o termos**, mas não é um bom modelo de intervenção, não é o mais eficaz. [P2: Não é, não. Não se torna eficaz, não é eficaz, não é o mais eficaz.]

P2: O importante é as professoras de Educação Especial, falo pela experiência própria, que a Rita (Moderadora 1) também sabe, que ela também trabalhou ao meu lado, não é? E trabalhávamos, trabalhávamos a intervenção dentro da sala de aula, não é Rita?

M1: Acena que sim.

P2: Dentro da sala de aula. E dentro da sala de aula os miúdos sejam, tenham a problemática que tiverem, veem os comportamentos normais dos miúdos, dos outros miúdos, e, e conseguem, podem não conseguir tanto, mas conseguem mais, evoluir, do que se tiverem a trabalhar sozinhos com o professor ou com outro adulto, num gabinete

P1: Trabalhar no gabinete sozinhos, isso é tudo muito fácil [P2: Sim, sim.] O problema é que o largamos, e ele dentro na sala de aula não sabe e a professora não [P2: Pois não, e primeiro temos de trabalhar o comportamento na sala de aula] Eu pessoalmente, gosto do

trabalho em sala de aula, claro que às tantas o trabalho não me rende tanto [P2: Pois é.] Mas a professora vê o que o miúdo é capaz de fazer. [P2: Mas tem de trabalhar os] Quando vimos embora, mas o professor só continua se quiser [P2: Pois é. O problema é esse.] [P5: Hum, hum.] Depois continua se quiser e se ele tiver sensibilidade para estas questões todas [P2: Pois é, o problema é esse é. Porque há duas faixas de seguimento] Pois, porque com esta nova leis toda, não sei se é lei, [P2: Sim] se é nova filosofia do Ministério da Educação de segregar alunos, e segregar o ensino e estatísticas e miúdos que têm que bater em boas notas, e os professores que se preocupam, os professores trabalham com os alunos que são capaz e os outros vão ficando todos para trás [P2: Pois é.] Estamos a correr, pelo menos é o que eu sinto, mas estamos a correr um pouco para isso. [P2: Pois é, é.] Quem é fraco, é fraco, não vale a pena, e deixa andar com os bons. [P2: É, é verdade.] Porque estatisticamente, se os fraquitos forem empurrados para a Educação Especial, estatisticamente aquilo até é capaz de ir limpar e de justificar.

P2: Pois, pois, mas agora tirando-os todos da Educação Especial, vai ser uma arrazia. E o problema dos miúdos não se

P1: Claro que com o fecho das instituições, neste momento estão a entrar no Ensino Regular, miúdos que nunca entrariam, que há uns anos atrás nunca entrariam. Portanto, neste momento, das duas uma, nós, ou pedimos mais recursos humanos ao Ministério, e é escusado pedir, porque eles não nos dão, ou nós recuamos para os casos pesados que nos vão chegando e nós temos de estar mais tempo com eles, e vão atrapalhar os outros.

P2: E são muito pesados, por exemplo, os miúdos que tem ali a Unidade, de multideficiência, [P1: Eu não] são miúdos com pouca, [P1: Pois] que não têm funcionalidade nenhuma [P1: Os, os de Unidade]

P1: são miúdos já de bem-estar, não é? E:: de algum desenvolvimento. Agora, sem ser miúdos propriamente da Unidade e que andam na escola, são muitos e que precisam de uma integração sistemática e grande, e só podem pedir aos professores de Educação Especial, não se pode pedir aos professores do regular.

M1: 4. E no que se refere à sua experiência profissional, como caracteriza o contributo do Psicólogo Escolar no âmbito da equipa de Educação Especial? (26:56)

P2: Penso que é importante. Eu no início disse tudo, penso que é bastante importante, tanto para nos ajudar a nós, como ajudar a criança, a criança, numa intervenção direta, como tu já fizeste (A mediadora 1), e: em reunião, também em grupo, e também a ligação do docente com o professor titular de turma ou o diretor de turma, e pais. Mesmo, mesmo, mesmo para também os pais também terem, talvez, outra maneira de, dependendo da reação de, que eles tomam em casa, em casa porque por exemplo, os pais até podem nos ocultar certas coisas, não é? Que fazem, que acontecem, não sei o quê, em casa, e às vezes, podem não fazer nada, não é? E há sempre falhas, e a Psicóloga, talvez com outra maneira, e talvez os pais até respeitem, não sei, eles agora até acabam por não respeitar os professores, os professores, no fundo, para os pais, respeitam e, e não respeitam. Talvez seja uma hierarquia, pronto, mas, penso que é nesse campo que é muito importante a Psicologia, o Psicólogo, o papel do Psicólogo, também na relação dos pais com o aluno, e pais-professores, e a reunião em equipa, estar sempre permanente, vocês grupo não estranham porque são TEIP não é?

((Os participantes acenam que sim))

P2: (Nome do agrupamento dos restantes participantes) já tem há muitos anos uma Psicóloga permanente, uma ou duas? Duas?

P1: Temos uma.

P3: Só uma, só.

P1: Há uns anitos já.

P3: É.

((P4 e P5 falam, mas é muito baixo, não é audível))

P3: Eu acho essencial o trabalho de articulação, entre pais, professores e Psicólogos.

P1: Não percebi bem a pergunta.

M1: No que se refere à sua experiência profissional, como caracteriza o contributo do Psicólogo Escolar no âmbito da equipa de Educação Especial?

P2: O que é? Não, portanto, no meu, na minha experiência profissional, não houve muita, não é? Não houve muita, porque os Psicólogos estavam, tinham outro trabalho, esta última, a (Nome da Psicóloga que esteve no ano anterior no agrupamento da participante) em (Nome do local do agrupamento), até ia muito ao 1.º Ciclo, não é? E fazia uma intervenção, assim, mas precisava, necessitava de mais. Uma Psicóloga para o 1.º Ciclo e para o Jardim, não é muito. É, só.

P3: Eu acho essencial e uma mais-valia, o trabalho da Psicóloga em conjunto com a Professora de Educação Especial, mais nada. ((Risos))

P2: Pois, eu também.

P4: É, é muito importante, realmente. Até porque, os professores titulares, não é? Por norma, primeiro pedem ao Psicólogo a avaliação do aluno, depois é que é remetido ou não, para a Educação Especial, dependendo da avaliação dela. Mas também porque, nas reuniões, ela é que é capaz de, há professores que se calhar não entendem certas problemáticas, não é? Ela é capaz de estar lá e explicar por outras palavras aquilo que o menino tem e o que se deve ter em conta para que ele tenha sucesso. Portanto, e às vezes o Psicólogo, falam de outras formas que o Professor de Educação Especial não é capaz de fazer, pronto. E acho que sim, que é muito importante, e que-

P5: No dia-a-dia é fundamental. [P2: Pois.] Porque é assim, enquanto grupo, cada um de nós tem os seus, as suas crianças para apoiar, o elemento comum à criança, às vezes é o Psicólogo, portanto, é ali uma fonte de suporte... (0,1)é sobre o mesmo assunto que estamos a trabalhar, é sobre a mesma criança, sobre...pronto, é um suporte, pronto, é uma troca, é uma partilha [P4: Hum, hum. Exato.]

P1: Eu não discuto a presença da Psicóloga no Agrupamento ou na escola, porque é necessária, tem que ser, e lamenta-se é que os quadros ainda não estejam criados e elas ainda não sejam devidamente colocadas nas escolas. Hum: a sua cola-, ao estarmos na escola, claro que o papel está mais próximo da Educação Especial [P2: Ou não, ou não.], ou nós assim queremos (Risos). Porque o Psicólogo Educacional, tem um trabalho enorme a fazer na escola, que não tem de ser próximo da Educação Especial. Agora, agora...(0,1), em termos, das crianças que nos chegam às mãos ou que pretendem encaminhar para nós, o Psicólogo é essencial no papel do diagnóstico. Se for do foro da saúde ou do foro clínico, prontos, há outros técnicos que devem fazer o diagnóstico, agora em termos do desenvolvimento cognitivo, na realidade, tem de ser o Psicólogo a:: avaliar e para, e com esta, com estas legislações que existem atualmente e com estes perfil de funcionalidade, e com essa história da CIF, hum:: o Psicólogo precisa de estar muito junto a nós, porque além daquelas formalidades e daqueles quadradinhos que se vão preenchendo ((Risos da participante P2)), nós precisamos de saber efetivamente a que nível cognitivo é que está o miúdo. [P2: Os escritores. É verdade.] Para depois não entrar diretamente para o papel, nem se deve estar a meter, e acho muito bem, mas em termos de discussão verbal, nós precisamos saber realmente, se o miúdo é ou não é da Educação Especial, porque tem um:: nível cognitivo de::, que se pode, que se pode conversar e que podemos avaliar em conjunto, e que depois nós podemos at- enriquecer com dados do desempenho do aluno, da atividade que ele vai desempenhando, e prontos, podemos complementar. Hum:: além de:, prontos, em termos de diagnóstico, porque depois em termos de desempenho, de trabalho efetivamente com os miúdos, no desenvolvimento estamos, estamos mais nós, não é? Embora nos casos de miúdos com problemáticas do foro emocional e:: coisas do género, nós precisamos também do acompanhamento efetivo da Psicóloga [P2: Pois é, e às vezes é mais difícil detetar, quando é problemas

emocionais.] Agora, que nós sentimos uma necessidade enorme de ter a Psicóloga sempre perto de nós, em termos de diagnóstico [P2: Acho que sim.] De desenvolvimento de determinadas problemáticas, e refiro-me mais aos problemas emocionais, miúdos que muitas vezes, parece que em termos cognitivos não estão tão mal, e depois não, não: desatam e [P2: Pois é.] e um dia estão bem, outro dia estão mal, [P2: Pois é.] E nós não chegamos a saber, se, se aquilo é:: Nós, quando digo nós, mesmo com a Psicóloga, não conseguimos, e só ao longo do trabalho, de vários anos, e do trabalho que se vai fazendo é que nós podemos, em termos de diagnóstico eh:: [P2: Mais certezas.] Ver melhor. Pronto, acho que connosco, a Psicóloga é:: não discutimos sobre se precisamos imenso dela.

M1: Agora estamos mais ou menos a meio, não sei se querem fazer uma pausa, ir à casa-de-banho, ou se continuamos?

P2: Podemos continuar.

P1: Podemos continuar, a conversa está a ficar cada vez mais animada (Risos)

P4: São seis e cinco.

P2: É melhor seguir porque eu tenho que ir substituir o meu filho, já sabes (Risos, também da participante P4).

M1: Já só faltam mais cinco perguntas.

P2: Pois, sim, sim.

Questões-chave

M1: 5. Então, na sua opinião, em que medida a função do Psicólogo Escolar, difere dos restantes profissionais da equipa? (34:23)

P2: Difere?

M1: Sim. Em que medida

P2: Pois, exato, em que medida. Penso que:: (0,2) como é que hei de dizer?

M2: Se outra pessoa quiser responder.

P5: Eu acho que a nós compete [P2: Eu acho que,]

P2: Eu acho que as coisas são um pouco semelhantes, apesar de, de ter, talvez, ser um:: uma pessoa que:, talvez: vá mais à parte da Psicologia das emoções, da caracterização, que vá-se debruçar mais na caracterização da pessoa, não sei, é assim, nós, nós podemos, por exemplo, também, trabalhar com um aluno de início, mas primeiro vamos à justificação das dificuldades, não sei, não sei. É assim, é muito, hum, se formos a falar nisso, acho que há muita, temos o dia todo para falar. Mas penso que, que: são, eles, eles estão, sei lá, eles são semelhantes, mas, mas

P4: Complementam-se se calhar, não é? Complementam-se

[P2: Ah, complementam-se] [P5: Em áreas diferentes.] [P4: Em áreas diferentes.] [P5: A parte Pedagógica] [P2: É uma área mais] [P4: Exato.]

P1: Acho que se complementam, embora [P2: Sim, eu sei] Costuma-se dizer que o professor, a professora, é um profissional que ao mesmo, em que ser pai, tem que ser médico, tem que ser Psicólogo [P2: Sim, sim, sim. Exato. Apesar de]. E, e há professores que têm essa, que têm isso metido na cabeça. [P2: Apesar do professor] O professor é polivalente, e que tem de ser essas coisas todas, tem de ser pai, uma verdadeira mãe, tem que ser um verdadeiro Psicólogo. O professor não tem nada que ser nada dessas coisas todas, acho eu. Eu acho que o professor tem de ser mesmo só professor. [P2: Pois, mas atualmente] Eu explico, eu explico ((Risos)). [P2: Mas atualmente, somos, atualmente

somos assim.] Na realidade todos nós somos um pouquinho de socorristas, de tudo. [P2: Sim, sim] E o professor tem de saber ensi- tem de ser pedagogo, tem de saber ensinar [P2: pois é]. Tem de saber que nível, em que ponto está o miúdo, em que objetivo é que o miúdo consegue estar, para o trabalhar a partir daí. [P2: Pois] E tentar chegar a uma meta, que os programas definem ou: então o professor vai, vai definir, redefinir. Hum:: o papel do Psicólogo aqui tem de ser muito de diagnóstico e connosco para situar, situar a criança, mas também é de intervenção. E enquanto nós pudermos [P2: Mas precisa de]

P2: Precisa do conhecimento do professor, porque o professor é que conhece o aluno.

P1: Sim, mas enquanto nós temos dados pedagógicos, que os Psicólogos não têm. [P2: Pois] E sabemos muito bem que se está neste nível, agora tem que ir para este, e sabemos ou deveríamos de saber! [P2: Pois é...Pois] As metodologias de:: intervenção. Coisa que o Psicólogo não tem nada que saber. [P2: Sim, sim, sim] O Psicólogo, por outro lado, sabe muito bem, acho eu, de:

P2: Dos testes, não é?

P1: De capacidades que o miúdo tem, e de interações que tem de se estabelecer, para termos um bom desenvolvimento [P2: E talvez]. Nós, nós aprendemos e com o nosso estar na sociedade, nós somos hoje fruto do que nos permitiram ser, os nossos pais, e onde estudei e caminhos que nós percorremos, somos um pouco fruto disso. E, portanto, acho que compete um bocado ao Psicólogo na escola, para além de estar no diagnóstico, que eu refiro frequentemente, mas isso deve ser um defeito profissional (Risos), porque preciso constantemente do diagnóstico do Psicólogo, e não falo tanto dos clínicos, porque se estivesse ali na área dos cegos, então era capaz de me referir mais aos clínicos.

P3: Pois é, os diagnósticos, não...

P1: E não a estes técnicos. Portanto, hum:: acho que nos complementamos, mas cada um em, em coisas muito específicas [P2: Pois é.]. O Psicólogo muito bem em avaliar

capacidades, e fazer com que os, os vários agentes peguem nessas capacidades e através de interação e de bem-estar,

P2: Exato.

P1: Porque muitas vezes há meninos com muito mal-estar. Há o professor que quer ensinar, e o miúdo não aprende.

P2: Pois é.

P1: O professor quer ensinar, mas o miúdo não está preparado para esse ensino que o professor lhe quer dar. O professor tem é que saber cedo o nível em que está o miúdo, e perceber a interação dele e:: a capacidade dele e o, a boa predisposição dele. E o professor tem de saber criar essa boa predisposição, o miúdo ter vontade de avançar, e com a vontade que o professor tem de lhe enfiar as coisas todas na cabeça ((Risos)) à força e aos berros, muitas vezes... (0,2) [P2: E hoje me dia] Hum: não estou a dizer nenhuma asneira, pois não? [P2: Não, não, estás certo] O miúdo fica amedrontado e ele pode ter capacidades mas não fica recetivo ao professor, quer dizer, então o professor tem é que perceber por onde é que pode entrar e levar a criança ou a pessoa [P2: A fazer] a aderir áquilo. Acho que nisto, e nisto, aqui não se põe o papel de diagnóstico, mas põe-se o papel de, de, que eu chamo de informação, pode ser mais formal ou mais informal. As formalidades não levam a lado nenhum, as pessoas todas querem um papel para terem, para ficar a dizer que fizeram uma formação, e depois na prática continua tudo na mesma, não é? [P2: É.] E depois quando somos muito, muitos do mesmo grupo, já não temos muita confiança uns nos outros porque o que tu sabes não interessa, queremos uma pessoa de fora, que aquele é que sabe, que ele é que é Catedrático, aquele é que é sabido. [P2: Pois.] Mas, mas ninguém, mas em termos profissionais, eu acho que há aqui um défice muito grande de vontade de quererem aprender uns com os outros. [P2: Pois é.]

P2: E depois os miúdos também vão muito infantis para a escola, não é?

P1: Os miúdos são infantis, os miúdos são infantis Hum:: eu acho que, acho que isso nos levava para outro lado. [P2: ((O que é dito não é perceptível))] Porque antigamente, aos catorze, nos nossos tempos eu digo nos nossos tempos. [P2: Sim, mas] Eu tenho 56 anos, já vai há uns tempitos. [P2: Mas já entrou na escola com sete anos certo?] Um miúdo com catorze anos ainda, tinha uma grande maturidade, era capaz de ingressar no mundo trabalho [P2: Pois.] Era bem casado aos 18 anos. Constituía fam-, constituía família [P2: Mas agora somos nós pais que estragamos.] Tinham uma autonomia enorme aos 18 anos ou por aí [P2: É, é.]. Hoje em dia, os filhos ficam dependentes de nós, tiram licenciatura [P2: É, é, os pais] tiram mestrado, e continuam dependentes de nós [P2: Pois é.] E se começam a trabalhar, um dia qualquer hum:: ficam sem emprego e nós pais, temos que os receber. O mundo, o mundo mudou completamente. [P2: Mas é que agora] Essa imaturidade, que, que nós dizemos que as crianças têm, não sei, porque antigamente, não havia estimulação nenhuma, nem a nível de televisão, nem a nível de jogos, nem a nível de nada, e os miúdos entravam no 1.º ano de escolaridade, perfeitamente sem, sem [P2: Mas com sete anos feitos, e agora alguns são cinco.] Mas entravam completamente sem essas experiências de contacto com pormenores pequeninos, como as letras, e eles avançavam. Hoje têm essa estimulação toda sensorial, visual, auditiva [P2: Sim, sim.] Tudo, cognitiva, e não entra, não entram porquê? [P2: Não ligam, não ligam ao importante.] Eu acho que há aqui um ((não se percebe qual a palavra utilizada)) do lado dos profissionais, que estamos, que fomos formados no tempo passado. ((Risos da participante P2)). Houve muita gente que::: como por vontade quer, que não passa só pela formação, não chega a formação ou os títulos académicos que vão tirando, é a:: habilidade e sensibilidade para ser coeso, e que não, eu acho que há muita coisa que não. Há cegos, cegos (Risos), há os cegos, cegos, e há os cegos com os olhos muito bons, mas que não veem. Acho que há muita cegueira ao nível profissional, hoje me dia [P2: Pois.]. E quando eu falo neste corpo docente que existe no agrupamento, de professores de Educação Especial, que estamos a cair em defeito profissional, qualquer profissional cai em defeito, não é? E, e o Serviço de Psicologia, eu acho que é um:: são dois grupos muito importantes que estão na escola, hum: [P2: Que têm de ser mantidos e alargados.] E que, que:: (0,3) também entramos na escola e, entramos no espaço da escola há muito pouco tempo, e a escola é um mundo, portanto, tem aquelas organizações todas, aqueles departamentos

todos, aquelas forças todas e o diretor acaba por não ter grande força, porque é uma força política, ele, enfim, contacta com os vários coordenadores e tenta que as coisas corram sempre pacificamente, porque os respetivos órgãos têm todo o poder de debater, de analisar, de confrontar, de resolver, que não compete à direção tomar isso, e portanto, os professores de Educação Especial, que felizmente, no nosso agrupamento têm um espaço enorme e uma boa conquista de espaço, mas não é o que acontece nos outros agrupamentos, hum::, basta dizer que nós em (nome do agrupamento) somos um departamento, vocês (o agrupamento da participante P2) não são departamento? Dependem das expressões. [P2: Sim, sim, sim.] E, e por aí fora. [P2: Não, mas eu sei, tenho conhecimento disso ((A participante continua a falar simultaneamente com o participante P1, contudo, não é possível discernir o que está a expressar, pois a voz de P1 é mais elevada na gravação))] Mas não quer dizer que, por conquistarmos esse espaço, nós estejamos muito bem. Nós temos um espaço, realmente, todo, todo o agrupamento nos respeita, e ouve e tal. Mas:: é assim, o Serviço de Psicologia, constantemente estão a ser bombardeados, por “Observa mais este, mais este, mais este”, e não podem dizer não. Não podem, porque estão lá por contrato, e têm de fazer as vontades todas. [P2: Pois é.] E se não fazem, se não obser-, muitas vezes podem ver perfeitamente que estão a perder tempo, que não era aquele aluno que deviam observar, e que era outra coisa, ou outra coisa que podiam fazer, mas é um espaço que se conquista, que se conquista, e é um processo muito lento. Agora, que a Educação Especial e o Serviço de Psicologia, nos agrupamentos, tem um::, tem um espaço muito rico e muito bom, mas um espaço a conquistar ainda::, acho que sim.

P2: E, e nós temos que lutar por isso [P1: E acho que aqui]

P1: O papel, é de:: na realidade nos complementarmos, mas cada macaquinho no seu galho.

P5: Em áreas diferentes ((A participante continua a falar simultaneamente com o participante P1, mas não se percebe o que é dito))

P1: Aliás, quando havia, agora não é tanto, mas quando haviam aí uns médicos muito famosos, que passavam a receita pedagógica, do que o professor devia fazer. E ao nível da Psicologia, isso também acontecia, também passavam a receita do que o professor devia fazer. Ora, não é assim que eu vejo o serviço. O médico tem [P2: Tem de] de dizer o que o miúdo tem do ponto de vista clínico [P2: Sim.], o Psicólogo tem que dizer o que é que o miúdo tem do ponto de vista emocional, ou desenvolvimento cognitivo ou não sei quê, e o professor tem que saber de pedagogia. E quando o miúdo não desenvolve, com os dados todos que nos dão, se o miúdo não desenvolve em termos pedagógicos, tem que ser o professor a responder porquê. Está em objetivos, está a trabalhar um objetivo grande que o aluno ainda não está preparado para lá trabalhar? E o miúdo não sai de lá. Ou, está onde esta...e depois é uma questão de conversa com e de mostrar o trabalho com o Encarregado de Educação e com o grupo à volta, o miúdo está a trabalhar aqui, então vamos trabalhar aqui. E ele vai andar mais depressa ou mais devagar, conforme ele puder e ele conseguir, não é? Conforme ele quiser, também.

P5: Hum, hum.

M1: A professora P5, P4 e P3...

M2: Querem acrescentar alguma coisa?

P5: Pronto, é um trabalho complementar, não é? [P4: É, sem dúvida.] Cada um na sua área, nós mais por acesso ao currículo. [P4: Hum, hum.] O outro acho, a Psicóloga mais no bem-estar da criança e no desenvolvimento de certas ferramentas que o poderão ajudar a aceder ao currículo. [M2: Hum, hum.] Mas nós mais na parte prática

P4: Exato, são funções diferentes, como a P5 disse, que realmente se complementam, como já tinha dito, até porque já houve avaliações que eu fiz e que a (Nome da Psicóloga do Agrupamento) fez, em que não passamos propositadamente, e a informação que depois eu recebi dela e ela recebeu de mim, era exatamente, as dificuldades que eu vi e que ela viu, eram exatamente aquelas que, e por acaso foi muito engraçado porque, aí se vê, não

é? Que é um trabalho em conjunto e que, que realmente, bate certo. Pronto, e as avaliações... (0,1) são feitas praticamente hum:, não em parceria, mas que acabam por, por ir ao encontro uma da outra, não é? É isso.

((M1 e M2 olham para a participante P3 para lhe passar a palavra, se assim o desejar.))

P4: A famosa chamada, para a Professora P3.

P3: A nossa área então, é que é completamente:, a minha área é diferente, não é? Não tem nada a ver com o trabalho da Psicologia. Cada um faz o seu trabalho, evidente que a troca de, de informação, vai ajudar no meu trabalho, e [P4: Sim.] [P5: Claro.] [P4: Exatamente.] E as minhas informações vão também ajudar o trabalho dela. [P5: Não é a Psicóloga que vai trabalhar Braille, nem, nem] [P2: Mas não é a única que trab-]

P2: não é a única do seu grupo lá do agrupamento?

P3: Não, não, somos três.

P2: Então tem mais.

M1: A questão seguinte: 6. De que forma considera que o papel do Psicólogo Escolar poderia ser mais eficaz na equipa de Educação Especial? (46:54)

P1: Vira o disco e toca o mesmo. Estás sempre a insistir. ((Risos))

P2: Já dissemos isso.

((Ouvem-se os restantes participantes, mas não é possível discernir o que estão a dizer.))

P2: Rita, Rita, já falamos sobre isso. É o Ministério da Educação contratar Psicólogos para os agrupamentos.

P1: Mas repita-me a pergunta.

M1: De que forma considera que o papel do Psicólogo Escolar poderia ser mais eficaz na equipa de Educação Especial?

P2: Contrato de Psicólogos, não é? Pelo menos dois ou três era importante.

P5: Reuniões conjuntas, se calhar. Não só pontuais mas mesmo formais [P2: Pois, exato.]. Não só apenas informais, mas também formais. Desde que o Psicólogo não esteja para um agrupamento inteiro não é? [P2: Exatamente.] Senão, é impossível ter um encontro formal com todos os agentes.

P2: Pois não, mas dois mais ou menos [P1: Acho que o Psicólogo ali,]

P1: Vai ser muito mais eficaz quando ele pertencer mesmo à escola, por isso, acho que os quadros de escola para a Psicologia têm ser criados. Quando ele fizer parte da própria escola.

P2: Exatamente, eu penso que

P1: Porque na realidade, não lhe vamos pedir que faça mais do que o que está a fazer, mas ele vai-se sentir elemento da escola. Se sentir que está ali e que sai, que está ali por contrato, que sai e que não faz parte [P2: Pois é.] ((P5 tenta intervir)). E que terá de participar nos grupos, nos grupos da escola, sei lá, ou num departamento qualquer, seja da Educação Especial, mas que terá de pertencer à escola.

P2: Eu penso que é importante fazer parte do departamento da Educação Especial, nós, nós em ■■■■■, a Psicóloga fazia parte do, ia às reuniões do grupo de Educação Especial. Era [P1: Pode ser, a vida normal das reuniões, das coisas da escola,]

P1: Não era só ir às reuniões, praticamente, dos Conselhos de Turma [P2: Pois não.] para justificar se o menino vai reprovar ou não sei quê.

P2: Não, ela ia ao nosso grupo, e apresentava algumas avaliações que ela fazia, falava com colegas da Educação Especial e era importante que fosse, foi muito importante.

P1: Claro, claro que aqui está, na Educação Especial estar completamente, está completamente junto de nós... (0,3) Agora, eu digo mais, eu digo fazer parte do grupo, do grupo mesmo, em termos formais, em termos de reunir, em termos das reuniões.

P5: Eu, por exemplo, já estive nas duas situações. Este ano, por exemplo, a ■■■■■ não faz parte do quadro, não é? Todos os anos o contrato é renovado. Mas já estive numa escola em que a Psicóloga fazia parte do quadro, portanto, era uma Psicóloga que pertencia àquela escola há imensos anos [P1: Há alguns, é muito raro, mas há alguns.] E estamos a falar de uma escola secundária, portanto um universo mais pequeno, e nesse aspeto funciona melhor, funciona melhor porque a Psicóloga tem mais tempo, tem mais tempo para tudo. [P1: E tem mais autoridade] [P2: Depende também] Agora, uma Psicóloga de um agrupamento que tem não sei quantas escolas de 1.º Ciclo, não sei quantas de Jardim de Infância, mais a Secundária, mais uma E. B. 2/3 [P3: Eu acho que uma é pouco, é muito pouco] ela daqui a pouco tinha de se dividir em não sei quantas pessoas, [P3: Eu acho que uma é pouco, é muito pouco] [P2: É, é.] para poder: Uma forma do trabalho da Psicóloga ser mais eficaz era realmente haver em número suficiente

P1: Além de uma ser pouco, é verdade. Mas quando temos [P2: É, é.] [P5: É, é. Para tudo e mais alguma coisa] Mas quando temos uma no agrupamento já é muito bom, [P2: Exato, há alguns] que porque há aí agrupamentos em que a mesma Psicóloga é dividida por vários agrupamentos. [P2: A precisarem também]

P5: Mas acaba por, eu acho que acaba por ser uma enorme sobrecarga para a pessoa, [P3: Hum, hum] que mais tarde ou mais cedo, não vai conseguir responder a todas as situações que lhe apareçam pela [P4: Pois não.] [P1: Não pode responder a tudo, tem de seleccionar.] Porque não é só Educação Especial, é Orientação Vocacional, que também muito importante para todos os alunos, [P2: Sim, sim, é.] e há as outras problemáticas que não são propriamente de Educação Especial. Portanto, temos uma Psicóloga para um universo de mil e tal ou dois mil e tal alunos, é impossível. Quer dizer, acho que é uma enorme sobrecarga. Para ser mais eficaz teria de ser hum:: um trabalho: sei lá, um trabalho justo. Que não é.

P1: Há uns anos atrás estavam só para o Vocacional não era? Há uns anos atrás estavam só para o despiste vocacional

P2: Era, era. Em [REDACTED], era uma EB 2/3, a [REDACTED], tinha lá uma Psicóloga no quadro, que depois foi destacada, pediu destacamento, eu nem sei se ela depois agora ficou ali na:: mas penso que ainda está destacada ali em [REDACTED], é a [REDACTED], ela esteve 20 anos na E.B. 2/3, ela é do quadro mesmo, e, e agora, agora, ali a Secundária só tem privada, é hum: é contratada. Depois, foi o mega agrupamento, não é? Ligou-se a EB 2/3 com a Secundária, e só têm uma Psicóloga, acho que este ano pediram outra, não tenho a certeza. Aquilo tem lá muitos miúdos, em [REDACTED], aqui em [REDACTED], na [REDACTED], temos uma a meio tempo, que vai a outro agrupamento, e temos outra contratada, que foi há dois anos, há dois meses que, que veio.

P4: Já estive num agrupamento que não tinha Psicóloga, e os meninos que precisavam de ser avaliados, tinham de ir a clínicas externas, ou seja, demorava uma eternidade. O médico de família remetia para, mas eram meses, e às vezes havia urgência, portanto, um Psicólogo por agrupamento, embora seja pouco para [REDACTED], são muitos alunos, portanto é importantíssimo.

M1: A Professora P3 estava a perguntar qual era a questão: De que forma considera que o papel do Psicólogo Escolar poderia ser mais eficaz na equipa de Educação Especial?

P3: Ora bem, no nosso caso, é suficiente. [P1: Pois.] [P4: Mas são experiências diferentes, não é?]-Sim. Mas reconheço que o grupo 910 é:: não chega. [P2: É.]

M1: 7. Em que situações recorre ao Psicólogo Escolar? (53:00)

P5: Para avaliar.

P2: Em crianças que por vezes é difícil mais a parte cognitiva, nós estamos a fazer uma avaliação numa criança, a professora deles tem a avaliação do miúdo, que tem muitas dificuldades, que ao nível, a parte cognitiva está muita aquém do desejado, independente da classe onde estiver, ou ano letivo que estiver, e nós não sabemos... (0,2) não é? Não sabemos o que, e nem há testes. Não sei, pedimos à Psicóloga ajuda para recorrer, talvez, à observação, recorrer a testes psicotécnicos (psicotécnicos, eu hoje estou tolinha, desculpem), psicológicos (estou aqui stressada porque tenho que me ir embora, mas pronto, também estamos no fim do ano, quem está num café até às 3 horas da manhã (a trabalhar) e depois de manhã tem de ir ter de fazer qualquer e depois ter de ir trabalhar, imaginem não é? A minha cabeça). [P4: Exato.]

P3: No meu grupo é diferente, nós, eu recorro à Psicóloga, para, para os miúdos e para a família, aceitarem a deficiência, é mais por aí. É essencial para eles. É esse trabalho que é bem preciso, e a partir daí, as coisas correm melhor.

P2: E também em parceria com os pais, desculpem, tinha-me esquecido. Mas, por acaso, já me tinha passado, de falar. [P4: Hum, hum.]

P4: Eu recorro para as avaliações, não é? Que vão surgindo. E também já houve durante o ano, fatores emocionais que, de alguns alunos, que as coisas estavam a correr menos

bem, ou porque são gozados por outros colegas, e normalmente, por norma o Psicólogo é que intervém nesses casos, não há assim mais nada que me recorde.

P5: Sim, a essência é essa, é a avaliação e depois a intervenção, o suporte, se alguma coisa não está a correr bem, ou se o acompanhamento corre muito bem, há sempre uma partilha, um suporte que é comum, o elemento é comum à criança, tudo o que surja que possa ser trabalhado.

P1: É. Avaliações e reavaliações ((Participantes riem)), [P2: Está aqui tudo.] e nem pensamos em acompanhamento porque a Psicóloga não pode dar acompanhamento

P5: Ai não, eu penso em acompanhamento. E é até no acompanhamento que preciso ali do suporte. [P2: Ai, dá, dá acompanhamento]

P1: Mas sabemos que ela está colocada não para dar acompanhamento, que não pode fazer isso ((A participante P2 está a intervir simultaneamente, pelo que não é perceptível o que está a dizer)). Claro que, às vezes vamos pedindo e vamos tendo acompanhamentos esporádicos, mas [P5: Para mim não é assim, mas pronto P1.] [P4: Não.]

P2: Por exemplo, este ano, eu fiz a avaliação do Jardim, autista, [P1: Claro que é essencial, mas a nossa Psicóloga está nesse papel, nem pode] ((P4, P5 e P1 intervêm simultaneamente, mas não é possível perceber)) e tive Psicóloga, era a de Intervenção Precoce, que era Psicóloga, e ajudou-me e fez a avaliação com ela. Por acaso, foi uma ajuda, porque assim, a Psicóloga do agrupamento não tinha disponibilidade, tive sorte, porque algumas técnicas da Intervenção Precoce tanto são Psicólogas como Terapeutas Ocupacionais ou Terapeutas da Fala. Por acaso.

M1: 8. Para que a equipa que trata dos assuntos de Educação Especial funcione, o que considera essencial? (56:58)

P2: Repete outra vez, que eu não [P4: Partilha de informações ((Risos))]

P1: Para que a equipa de Educação Especial funcione?

M2: Hum, hum

M1: Para que a equipa que trata dos assuntos de Educação Especial funcione, o que considera essencial?

P5: O Psicólogo e mediador.

P4: ((Sorri)) e o mediador, exatamente.

P5: Porque às vezes, às vezes as posições dos pais, diretores de turma, professores de Educação Especial, não são bem as mesmas, e portanto, ali o Psicólogo na sua área, seria uma espécie de mediação, talvez.

P1: Mas aqui é para quê? Para que a equipa de Educação Especial funcione?

P5: A equipa que trata dos assuntos

P1: A equipa que trata dos assuntos de Educação Especial? A que equipa se está a referir?

P5: A equipa que falamos no início. Quem faria parte da equipa e o que seria importante para ela funcionar. É importante que haja [P4: Professores]

P3: A equipa de pais, professores.

P5: ((Acena que concorda))

P2: A equipa de todos (0,2) É um bocadinho (0,3) Às vezes também é o tempo, o tempo. Os pais, é muito complicado, por vezes trabalham, não é? E nós também, professores, também não vamos estar o tempo todo na escola, de manhã à noite, certo? Também temos vida pessoal.

P3: Mas o essencial é trabalharem todos para o mesmo.

P2: Pois. Claro.

P3: Terem um objetivo comum. Estabelecerem o que é que se pretende, o que é que a criança [P2: É. Fazer o melhor.] E a partir daí, cada um contribuir com a sua parte. E aí temos sucesso. [P2: Pois.]

P5: É preciso que haja partilha, não é? [P2: Sim.] É essencial. E empatia entre os elementos, senão é complicado. [P3: Sim.]

P4: Exato. Para que todos estejam ocorrentes do que se passa com determinado aluno, não é? Se não houver partilha de informação então fica: complicado para o desenvolvimento

P5: E a primeira coisa é que exista a equipa! ((Sorriso))

P4: Claro. ((Sorrisos))

P2: Sim, sim, e haver-

P1: Acho que sim. Acho que passa pela formação dos diferentes intervenientes... (0,3) e para além da formação, serem pessoas humanas e terem vontade de trabalhar e aprender, e de gostarem de trabalhar em grupo [P2: E de participar] E gostarem do trabalho,

primeiro. [P2: Sim.] Porque há muita gente deslocada nos trabalhos. [P2: Participar e trabalhar em equipa.] Portanto, gostarem da área em que estão a intervir. [P2: Exato.] Terem formação, gostarem de, terem perfil para aquele desempenho [P4: Sim, sim.] E depois terem vontade de aprenderem uns com os outros, porque as coisas hoje: [P2: Isso é muito importante] Porque as coisas hoje não são estáticas, e há profissionais que... (0,1) profissionais que vão desenvolvendo as suas formações académicas e que pensam que já sabem tudo, pensam que estão certos, e nós temos de ser humildes ao ponto de nos sabermos ouvir e de termos a humildade de aprendermos com os outros. Acho que passa um bocado por aí.

P5: Hum, hum. ((Acena que concorda))

P1: E termos confiança uns nos outros [P2: Pois. Exato. Mas pronto] Conhecermo-nos e termos confiança uns nos outros.

M1: 9. Na sua experiência profissional, como avalia a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial? (1:00:06)

P4: A articulação, a articulação parece que estamos a falar outra vez no mesmo [P2: Lá está,]

P2: a disponibilidade. Na minha experiência...tive Psicóloga em [REDACTED], mas foi pouca, não é? A primeira, dava só mais Orientação Vocacional, até foi o grupo de Educação Especial que, que chegou, penso que deu assim mais uma forcinha, e muitos professores, professores para que a Psicóloga também fosse às escolas do 1.º Ciclo, não é? E havia realmente muitas, muitas lacunas e muitos problemas, problemas muito acentuados nos miúdos do 1.º Ciclo, e, e a Psicóloga chegou, pronto, e depois essa foi mais presencial, presencial, nos casos dos alunos de, de, com problemas e com deficiências, não é? E que nos ajudaram, nos ajudaram a fazer a avaliação, porque, porque de resto, não sei, iam às reuniões, e aqui também, como digo, este ano os miúdos da Educação Especial, os da

Unidade, só têm as terapias, não têm Psicóloga, se for, acho que é importante numa ligação dos pais, com os pais, também, e mesmo connosco, não é? Pode haver qualquer, por vezes, por vezes, tanto eu como ao colega, surge algum, surge alguma dúvida, e até se tivéssemos ali uma Psicóloga, não quer dizer que fosse permanente, mas se houvesse assim “vamos ali, que temos ali Psicóloga, até nos vai tirar aquela dúvida”, mas não temos, não é? E penso que é importante, mas [P4: Em termos de orientações e estratégias,]

P4: Que até podem ser dadas pela Psicóloga, não é? De forma a trabalhar... (0,1) a relação... (0,1) sei lá, o fator emocional, que não esteja bem com o aluno. [P1: Sim.] É a Psicóloga que nos dá essas indicações, não é? O que devemos fazer, ou não tocar no assunto, ou não falar do assunto, ou. Muitas vezes o aluno não consegue trabalhar por questões da:, não está bem.

P5: Da minha experiência, até agora, a articulação foi sempre excelente, foi sempre muito positiva. Até por todas as escolas por onde passei, a Educação Especial sempre trabalhou com os Serviços de Psicologia, e os Serviços de Psicologia com a Educação Especial, portanto, mas numa articulação estreita, direta, não propriamente formal, mas sobretudo, até, até informal. Portanto, foi sempre excelente.

P1: Em termos de experiência profissional, não é?

M1: Sim.

P1: Eu em termos de experiência profissional, com, dentro da Educação Especial com a Psicologia, tenho uma experiência... (0,2) riquíssima e muito positiva

P2: Na Madeira, não?

P1: Começou na Madeira [P2: Pois.]

((Risos dos restantes participantes))

P1: Começou na Madeira, onde nós fazíamos parte de um serviço técnico [P2: Sim] quando estávamos num serviço, [P2: Pois.] podemos dizer instituição, mas que não tem nada de parecença ou de semelhante, em que tínhamos os casos mais graves na instituição e tínhamos os técnicos todos, desde a psicomotricidade humana, desde a enfermeira, desde os idosos, desde nós [P2: Exato.] E depois articulávamos com o integrado, ou trazíamos o miúdo integrado se não tivéssemos suporte familiar podia ser mais, um caso não tão grave mas trazíamos para a instituição [P2: ((O que é dito não é perceptível))]. Integrávamos na instituição e, pegávamos na instituição e tinha um suporte familiar melhor, podia ir para o integrado, mas: articulávamos bem as duas coisas. [P2: ((O que é dito não é perceptível))]. Também articulávamos o nosso trabalho em termos de trabalhar dentro da instituição e fora, ou só na instituição. E sempre que íamos às escolas, íamos a equipa toda, havia um, nós arranjavamos o transporte do governo, que era da Direção Autónoma [P2: Já era bom], era da Direção Regional, e nós trabalhávamos muito ligados àaa, ao governo, portanto, o motorista lá nos levava a todos, levava a equipa, íamos ficando e vínhamos de regresso todos. E em termos de dúvidas entre os vários técnicos, ou informalmente no caminho, no café, tivemos sempre muito à vontade e de tal maneira que, que havia coisas do género o Psicólogo “Ó P1, por favor vê-me este miúdo, eu cheguei lá e está no terceiro ano e está a zero”, eu passava, ia ver e “Óo:: é completamente impossível o miúdo está a realizar dentro de...”

P2: Pois.

P1: Portanto, havia possivelmente casos de estarem sujeitos a uma crise qualquer, de Epilepsia ou qualquer coisa, que ia ser avaliado e saía realmente um desastre, e que nós íamos ver em contextos diferentes e depois trabalhávamos no sentido de “Olha, eu vi isto da parte da Psicologia, vê-me por favor da vossa parte...” que nós tínhamos um diagnóstico em grupo, que nós aplicávamos e depois confrontávamos e se complementavam, e depois quando vim para cá, quando vim para cá, realmente esta, este apoio, que lá era riquíssimo, aqui era uma pobreza autêntica. Aqui era uma pobreza autêntica e andávamos a trabalhar com as equipas, a tentar remediar com um técnico

esporadicamente ou até com serviços exteriores do Centro de Saúde. Neste momento, temos a vantagem de ter os Psicólogos já mais próximos de nós, já dentro dos agrupamentos, e articul- e a articulação vem::, muito semelhante ao que eu trago dos anos, eu estou-me a referir aos anos a partir de 89, 89 até 94, que foi quando me vim embora, hum::, e antes de irmos para a parte formal, antes de irmos para a parte formal de começar a pôr em papel, discutimos e fazemos uma leitura, “O que é que tu achas? O que é que eu acho? Integramos ou não integramos na Educação Especial? OK. Integramos? Então vamos passar à parte das formalidades”, onde aparecem as cruzinhas e as pintinhas e os códigos, que é a coisa mais fria e técnica. Portanto, como experiência::, como experiência:: só posso, só tenho, eu só posso dizer bem do serviço e da necessidade de continuarmos a ter e, de cada vez mais, ou melhor, o mais confunde-se com a quantidade, o mais, quando nós pedimos mais, acho que devemos ter atenção à qualidade [P2: Ser melhor.] Às tantas passa por fazer uma seleção [P2: Pois.] e, há coisas que não têm a necessidade de nos passarem pela mão, e se fizermos uma pré-seleção, nós conseguimos trabalhar muito melhor [P2: Exato.] e dar mais resposta, porque se recebermos tudo, tudo, tudo, isso também é, na nossa vida particular, se vamos tentar fazer tudo ao mesmo tempo, também não conseguimos.[P2: Pois não. Isso não.] Queremos ter tudo. Há que seleccionar e há que complementar trabalhos. E quando digo completar trabalhos, não me estou a referir só à, à Psicologia e à Educação Especial, mas também aos professores do Ensino Regular, eles têm um grande trabalho para fazer, que lhes compete fazer, e se, realmente, não se sentem naquele espaço, que mudem. A turma é composta por tantos alunos, ele é pago para trabalhar com tantos alunos, portanto, se a turma é de vinte, é de vinte, não é de dezanove alunos mais um.

P2: Pois é.

P5: Hum, hum.

P1: E o que acontece [P2: Porque a inclusão às vezes, ainda deixa muito a desejar] O que acontece é que as turmas são feitas com dezanove alunos, mais um. O mais um é o “coitadinho” que está ali. [P2: Pois é. Pois é, ainda acontece muito isso, infelizmente.] E

portanto, e se a professora diz que não pode, que não pode, olhe, que abandone que há muita gente nova a querer trabalhar. Acho que as coisas passam muito por aí.

((Risos das participantes.))

P2: Isso acontece muito ainda, infelizmente.

P1: E o que eu digo em relação a mim, é quando eu não puder, olha, digam-me que estou mal, porque eu tenho de me retirar,

((Risos dos participantes))

P1: Não, passa muito por aí, porque o Serviço de Psicologia, não está a dar resposta, porque tudo o que não é bom aluno, cai ou é empurrado, e a nós, acontece exatamente a mesma coisa.

P2: Pois é.

((P4 e P5 acenam que concordam))

P5: Embora a realidade, digo sempre a mesma coisa, a realidade do 1.º e do 3.º Ciclo são diferentes. Uma coisa é o professor estar vinte e cinco horas com a mesma turma, e uma coisa é ter estar 45 ou 90 minutos com uma turma, mais 90 com outra, mais 90 com outra, numa está o menino assim, noutra está o menino assado, e é

P1: Concordo inteiramente contigo, mas o mais difícil é o miúdo entrar, aderir à parte da leitura, da escrita e do cálculo, que se faz no 1.º ano de escolaridade, e muitos miúdos que não estão capazes, não estão muito longe do entrar, mas conseguem entrar se não for no 1.º ano, no 2.º, consegue entrar, e consegue fazer um 1.º Ciclo, se não faz a 100%, faz a 90 ou 80, 50% já é positivo, não é? No meu tempo de liceu, 50% dava para passar, por isso, os alunos não têm todos que dar 100% [P2: Pois não. Não podemos ser todos] [P5:

Pois o mal está aí] Chegam ao nível dos doutores, eu refiro-me aos doutores, vocês sabem o que eu quero dizer. ((Risos)) [P2: Sim.] E eles só estão preparados para trabalhar com bons alunos, antigamente era assim, e agora parece que continua a ser assim. Portanto, o aluno que não é bom aluno e que não está formatado para a média, é:: desvia, e desvia rapidamente para um serviço que está na escola, que se chama Educação Especial, e isso está completamente errado.

P5: Mas eu acho que isso também depende da filosofia da escola [P1: Claro que estou a ser exagerado,P5, mas é um bocado isto] [P2: Mas tem razão, em certa parte] Não, mas é filosofia da escola, os professores de 2.º e 3.º Ciclo, e por aí fora estão para classificar, não estão propriamente...(01,) e para classificar e para ensinar. Agora, se os alunos estão a aprender, já, é outra parte do processo que, que passa um bocadinho ao lado.

P1: Mas o professor não pode pegar no currículo que vem lá de cima e, e dar o currículo, não tem esse papel. [P5: Mas é isso que] O professore tem de adaptar o currículo para o aluno que tem, e é por isso que faz um projeto curricular de turma é para aquela turma, e o professor tem é que provar que aquela turma está a trabalhar assim, e depois está assim, e depois está assim. Agora, quando

P5: Mas aquela turma vai ser sujeita ao mesmo exame nacional que os outros

P1: Pois, o problema é que o traba-, [P5: Portanto] o problema é que os professores estão nessa filosofia, que estão confrontados com os exames. [P5: ((a participante intervém, mas não o que diz não é perceptível))] Nós já temos há 50 anos ou mais não foi? No meu tempo, eu era submetido a exames, mas no meu tempo era assim, eu tive a sorte de ir aos exames e passar, mas muitos colegas meus, saíram todos para o lado e foram trabalhos de campo e oficinas, mas nessa altura havia, agora não há, a sociedade mudou completamente.

P2: Agora há os Cursos Profissionais, não é? Nas escolas profissionais, mas também

P1: Os Cursos Vocacionais, há muita maneira de mandar gente para o lado.

M2: A Professora P2 tem aqui o questionário.

M1: Se a Professora P2 precisar de sair.

P2: Não é preciso, não é preciso.

M1: A Professora P3 e a Professora P4 não sei se querem

M2: Complementar.

P3: Não, já foi dito.

P4: Não, já foi dito tudo.

Questões finais

M1: 10. Então, a última questão é se têm alguma coisa a acrescentar sobre os temas abordados? (01:11:43)

P1: Eu tenho.

((Risos dos outros participantes))

P1: Muita felicidade para o vosso trabalho.

((Risos dos outros participantes))

P2: Não ouvi a pergunta Rita.

M1: A pergunta era se tem alguma coisa a acrescentar...

P2: Não. Se tivéssemos que falar tínhamos um dia, muito tempo para falar, sobre isso, mas, eu acho que já foi tudo dito.

P1: O essencial.

P2: O essencial.

M1: Não sei se a Professora P3, a Professora...

P3: Não. Acho que já dissemos tudo, que são essenciais, que eram precisos mais.

P4: É verdade.

P3: E pronto.

M1: Então, só queria agradecer a participação, a disponibilidade...

P1: Foi fácil de conduzir a entrevista não foi? ((Risos))

M1: O objetivo é mesmo fomentar o debate, o objetivo é que se vejam as várias perspetivas

P4: ((O que é dito não é perceptível))

M1: Sim, que as pessoas têm, e as experiências. Mesmo no mesmo agrupamento, cada pessoa tem a sua experiência.

P4: Exato.

M1: E também, assegurar que todas as regras de confidencialidade e que os dados recolhidos apenas serão utilizados para a investigação em curso. Se tiverem alguma dúvida, também podemos retirar, ou tentar retirar, e quando entregar a dissertação, se depois quiserem, poderei facultar.

P4: Está bem, que corra bem!

M1: Obrigada.

Legenda:

Símbolo	Significado
[]	Discurso sobreposto.
:	Sons prolongados numa palavra.
-	Palavra que não foi terminada.
...	Pausas.
(())	Observações da moderadora

ANEXO X

Transcrição do *focus group* com as Psicólogas Escolares

M1: Antes de mais, boa tarde. Mais uma vez, obrigada pela disponibilidade e peço desculpa pela inconveniência dos horários, foi um bocadinho complicado chegar até esta parte. E:: Eu chamo-me Ana Rita, esta colega (aponta para M2) é a Rejane, que vai observar e também vai ajudar a moderar o debate. Como já leram no consentimento informado, o objetivo do *focus group* é um bocadinho debater o papel do Psicólogo na escola, hum: mais especificamente, na equipa de Educação Especial, tentar perceber qual é o papel que o Psicólogo desempenha, a articulação, se funciona ou não, a articulação, pronto, entre estas duas, estes dois

D5: Agentes Educativos, no fundo.

M1: Exato.

[D4: É, serviços da escola] [D5: Serviços, exatamente.]

M1: O objetivo, é mesmo recolher informação, recolher a vossa opinião, a vossa visão, sobre as vossas experiências, logo, não há respostas corretas ou respostas erradas, é mesmo uma questão de tentarmos recolher informação, não é? Para posteriormente, tentar fazer um bocadinho a comparação, porque depois, também vamos fazer o debate só com professores de Educação Especial. Pronto, não sei se têm alguma dúvida... (0,4)

D3: Não.

(Restantes participantes acenam que não)

M1: Também se tiverem, podem ir perguntando. Só queria pedir para tentarem, por exemplo, começar a Dra. D1, a Dra. D2, podem fazer debate, mas inicialmente tentarmos... (0,2) [D2: Organizado]. É também uma questão para depois quando for para transcrever, pois vou ter de transcrever cada coisa. Pronto, então, podemos começar? ((Participantes acenam que sim))

Questão inicial

M1: 1. Para iniciar, só queria que dissessem, que referissem alguns dados sobre vocês, também, um bocadinho, para nos conhecermos. Quem quer começar, Dra. D1?

D1: Então, o meu nome é [REDACTED], [REDACTED]. Trabalho em Barcelos, no Agrupamento de Escolas [REDACTED], na Escola Secundária e com 3.º Ciclo. E venho de Barcelos.

D2: Eu chamo-me [REDACTED], trabalho no Colégio [REDACTED], aqui em Braga. Humm:

D3: O meu nome é [REDACTED], trabalho aqui no Externato [REDACTED], em Braga também.

D4: O meu nome é [REDACTED]. Trabalho no Agrupamento de Escolas [REDACTED], que tem desde o Pré até ao 3.º Ciclo.

D5: [REDACTED], trabalho no Agrupamento de Escolas [REDACTED], do Pré ao Secundário, portanto, mega agrupamos há três anos, também ficamos, portanto, o anterior, o AVEO, Agrupamento Vertical de Escolas Oeste de Colinas, agrupou com a Escola Secundária [REDACTED], e a intervenção é feita do Pré-Escolar ao Secundário.

Questão introdutória

M1: 2. No vosso entender, quais os elementos que deverão constituir uma equipa que trata dos assuntos relacionados com a Educação Especial? (04:41)

D1: Tem de começar sempre por aqui?

((As restantes participantes riem e sorriem))

M2: Pode ser, pode ser.

D1: Hum:: Eu acho que o núcleo duro, ahh, será sempre, portanto, a Educação Especial, o Diretor de Turma, o Encarregado de Educação, os Serviços de Psicologia e: a

Orientação, se houver, ou outros técnicos que diretamente trabalhem com o caso ou já tenham acompanhado o caso.

D2: Exatamente. Eu também acho que é, principalmente o Psicólogo, a equipa de Educação Especial, o Encarregado de Educação, não é? Que tem que estar sempre presente, e o Diretor de Turma ou Professor Titular ou a Educadora, depende do Ciclo. ((Restantes participantes acenam que concordam))

D3: É a mesma coisa ((Risos)). O Professor de Educação Especial, o Psicólogo, o Encarregado de Educação, o Diretor de Turma, portanto, principalmente.

D4: Sim, também tenho a mesma opinião. Depois se houver outro, outra entidade que esteja a apoiar, não é? No caso de termos alunos que tenham uma pré-profissionalização fora da escola, o responsável ou tutor da criança também deve estar presente.

D5: Exatamente, e também muitas vezes, muitas vezes vem em suporte de papel, não é? Mas se tivermos alguma, alguma, lá está, entidade que trabalhe já com o aluno, portanto, e às vezes estamos a falar de equipas do Centro de Saúde [D4: Centro de Saúde], equipas do Hospital, também, normalmente, sugerimos a presença, só na falta é que vem só o suporte em termos escritos, não é? Mas também, os pais, os Encarregados de Educação, o docente titular de turma, a Educadora, exatamente, dependendo do ciclo de formação, são essenciais. Portanto, sem eles o processo não, não: deverá, nunca, digo eu, não é? Ser desenvolvido.

Questões de transição

M1: 3. Como Psicólogo Escolar, qual considera ser que deverá ser o seu papel na equipa de Educação Especial?

D1: Agora começa (aponta para D2)...

D2: Ok, é justo ((A participante e as restantes participantes riem)) [D4: É justo] [D5: Invertemos]. É assim, eu considero que o papel do Psicólogo é essencialmente avaliar a criança, tanto ao nível cognitivo como emocional, não é? Fazer uma avaliação, caso não seja feita, porque muitas vezes há alunos que vêm já com avaliações externas e nós aí

contactamos com o Psicólogo Externo [D5: Exatamente]. Ummm fazer essa avaliação e depois ajudar também a fazer a classificação segundo a CIF, não é? [D4: é, tem de ser] Os códigos, que os psicólogos normalmente conseguem adaptar-se melhor a essa realidade, não é?

D3: Sim, basicamente, também, penso da mesma forma. Convém ter o máximo de informações possíveis do aluno, recolher todos os dados junto dos div-, dos diferentes envolvidos no processo. Essencialmente, é avaliar o aluno e também ajudar quer o Diretor de Turma quer o Professor de Educação Especial, e tentarmos preencher da forma mais correta os códigos, porque...(0,1) é um bocadinho subjetivo, às vezes, a CIF, não é? [D2: Acho que também o contacto, peço desculpa]

D2: O contacto com os pais, o facto de ser o Psicólogo a fazê-lo, mesmo para falar sobre a problemática em si, acho que é relevante ser o Psicólogo, se calhar, pelo menos numa fase inicial, transmitir essas informações, e recolher dados sobre o desenvolvimento da criança.

D4: Acho que o papel deve, pronto, é o que as colegas dizem, não é? É de avaliação e, às vezes, também acho que também deve dar resposta ao que os colegas de Educação Especial precisam de nós, não é? Às vezes podemos ser nós a sinalizar a criança, antes de qualquer Professor de Educação Especial nos ter pedido qualquer trabalho, sermos nós a despoletar o processo de referenciação e depois a colaboração para fazer a Classificação Internacional, para fazer também o PEI, o Plano Educativo Individual, e depois, quando é para explicar aos pais quais são as medidas a adotar, também é importante que o Psicólogo esteja sempre nessa reunião.

D5: No agrupamento onde eu estou, portanto, a articulação é tão direta, o gabinete no qual estou, o Gabinete de Orientação e Mediação Escolar, que neste momento só tem uma Psicóloga, uma Técnica de Serviço Social (já fomos seis, houve aqui uma grande redução), o coordenador desta ação, portanto, que faz parte do Projeto-TEIP, FREI, é o coordenador da Educação Especial, foi sempre, portanto, mesmo tendo havido uma alteração em termos de coordenador, é sempre, isto só para, para: no fundo, também expressar a articulação direta entre o gabinete e a Educação Especial. Nós temos realmente uma relação de grande proximidade, muito grande, não é? E que acho que é

essencial. Portanto, faz parte, até porque muitas vezes estou nas reuniões de Educação Especial, o coordenador está nas nossas reuniões de gabinete, portanto, acaba por ser [D4: muito estreita]. Acaba por ser muito, muito mais imediata às vezes, até partilhar, muitas vezes somos nós que junto do titulares de turma, porque vamos às escolas ou mesmo na conversa com os Encarregados de Educação, porque às vezes os meninos vêm-nos sinalizados por outros motivos, não é? [D2 e D4: Hum, hum ((A participante D2 e D4 acenam que concordam))]] que despoletamos todo o processo, e com os Diretores de Turma também. Ummm, eu julgo que, lá está, temos de estar sempre envolvidos, isto porque a Classificação Internacional de Funcionalidade, levanta muitas questões, é verdade [D4: é verdade], e ainda estes dias, e agora neste processo final, que estamos a terminar algumas das avaliações, nós reunimo-nos sempre, até normalmente reunimo-nos sempre os dois, o Professor de Educação Especial ou Professora de Educação Especial e a Psicóloga, para ajeitar, portanto, ali um bocadinho a avaliação pela CIF [D4: hum, hum] [D2: É], até porque, independentemente de nós estarmos a avaliar as Funções do Corpo, a Atividade e Participação e os Fatores Ambientais, nós também temos conhecimento, obviamente, não é? [D2: Claro] Mas, portanto, há aqui uma conversa entre os dois, depois também sugerimos a presença, obviamente, do Diretor de Turma ou Titular de Turma, oportunamente numa situação a Educadora de Infância, portanto, os do Jardim de Infância já vêm identificados e estão a ser acompanhados por outras entidades [D4: Sim], uhhh, e depois, entretanto, lá está, com o Encarregado de Educação e o Diretor de Turma, reavaliámos, nomeadamente, porque já temos uma ideia, mais ou menos, da avaliação que, que pelo menos na nossa interpretação, deverá ser feita, e que retirando algumas dúvidas, tendo em conta as rotinas diárias e o desenvolvimento da criança, obviamente, com o Encarregado de Educação e depois com o Diretor de Turma, que é, por excelência, quem conhece melhor o comportamento, não é? Do aluno em sala de aula. Mas, é fundamental, esta, esta articulação sempre muito, muito direta. Até para não haver aqui depois desajustes, [D4: É] que são um bocadinho complicados. Em termos, lá está, do Relatório Técnico-Pedagógico, não é? [D2: Sim, esse tem de ser.] [D4: Sim] tem de ser, muito bem feito, e, e [D4: ((Não é perceptível))]]exatamente, confesso que no Programa Educativo Individual, acaba por ser o colega de Educação Especial que, normalmente, redige [D4: Sim, sim.], e que reúne todas as informações e depois vai-me passando aquilo que julga..., e pergunta-me o que penso, se efetivamente aquelas são as medidas, se não são, que confesso não é uma área que eu tenha muito conhecimento em termos dos programas que são exigidos, no entanto, em termos de medidas, obviamente, e como

conhecemos os meninos, mais facilmente também conseguimos perceber se aquilo se ajusta, ou não se ajusta. Agora, ainda por cima, com isto da necessidade de apoios indiretos, há poucos Professores de Educação Especial, de que forma é que podemos pôr medidas que ajudem os alunos se não tiverem o apoio direto [D4: Direto.] com o Professor. Mas pronto, é exatamente o que as colegas...e por aquilo que percebo, todas nós funcionamos da mesma forma, porque está toda a gente aqui a dizer que sim. [D2: É bom sinal ((sorri)). [D4: É, é.] ((As restantes participante também concordam.))]. É bom sinal, exatamente.

D1: Mais ou menos ((Risos)). Se calhar, eu pessoalmente não me envolvo tanto, ao assumir que sou eu que vou “cifrar” o caso

((Múltiplas interrupções, não é perceptível o que dizem, mas aparentam concordar com a participante D1))

D1: É sempre em contexto de parceria com o Professor de Educação Especial [D4: Sim, sim, claro. ((As restantes participantes acenam que concordam))] portanto, porque, eu respondo por aquilo que é o núcleo duro e que para um Psicólogo é a avaliação, sem dúvida alguma [D4: Claro!], e tudo mais é um trabalho de parceria com [D5: Exatamente]. O papel do Psicólogo é esse o da avaliação ((Outras participantes concordam, mas não é perceptível quem)). E depois podem surgir outros, de acordo, também, com a dinâmica que se estabelecer no seio da equipa de Educação Especial e que pode ser muito variável, a minha experiência diz-me que pode ser muito variável, de acordo com os membros que constituem essa equipa ((D4 sorri, e D5 acena que concorda)). E pode passar desde, efetivamente, tudo aquilo que descreveste ((refere-se à participante D5)) até, por exemplo, trabalhar na área da Orientação Vocacional, também com estes jovens [D4: Com estes jovens, sim] [D5: Sim], e depois encontrar locais, também, em parceria [D2: Exato] quer com os CRIS ou com os Técnicos da Educação Especial, encontrar os locais apropriados para eles serem inseridos [D4: Para desenvolverem.]. Alguns casos são seguidos em acompanhamento psicológico, direto ou indiretamente, depende da gravidade, não é? Outros casos, nem sequer passam pelo Psicólogo, porque não são, não é? Da alçada mais do Psicólogo [D4: Sim.]. Portanto, desde a análise de um processo que chega novo, até uma referenciação que pode ser bem-feita ou desadequada [D4: Sim] ((Restantes participantes acenam que concordam)], e tem que ser reorientada. Acho que o grande papel

do Psicólogo é o da avaliação [D4: É da avaliação], depois é trabalho de parceria com. [D4: sim, sim].

D5: Embora, lá está, as funções, isto na CIF, as Funções do Corpo [D4: Do corpo], passam, são especificamente nossas [D1: Sim, sim, são estritamente nossas, obviamente] [D4: Sim, sim] [D2: Sim, sim.], e eu continuo, que ainda ontem foi o que estive a fazer à noite, “cifagens” [D1: Pois], isto da “deficiência” dá-me assim um bocadinho nos nervos, porque eles têm dificuldades em todas, que não é para aqui chamado, [D4: Áreas], áreas, mesmo nas funções do corpo [D4: Pois é], e nós temos de classificar como deficientes, que é assim uma coisa [D1: Muito forte], exato.

D4: Devia ser como barreiras, não é? [D2: Exato, seria o mais adequado.] Ou limitações, mas lá tem de ser.

D5: Deficiência, pronto.

D4: O termo em si.

D5: É muito pejorativo, não é? Mas pronto. É o que eu penso.

M1: 4. Esta questão, é um bocadinho parecida porque já falamos um bocadinho, e no que se refere à sua experiência profissional [D4: Sim], como caracteriza o contributo do Psicólogo Escolar no âmbito da equipa de Educação Especial? (15:12)

D4: Eu no meu agrupamento, considero que é fundamental. Que há uma articulação muito estreita e muito próxima, e que eles pedem mesmo que eu esteja presente, não é? Enquanto sei que às vezes em alguns, é como disse a colega, D1, depende muito de quem são os docentes de Educação Especial, não é? Eles respeitam o papel do Psicólogo, não é? São colaborativos e é sempre um processo de parceria, na minha escola.

D5: Eu faço minhas as palavras aqui da D4, portanto, eu às vezes até acho que faço parte da equipa de Educação Especial ((As restantes participantes sorriem)). O que é bom, porque eu gosto muito desta ideia, porque, e para qualquer dúvida [D4: Sim], trocamos

muitos *e-mails* e telefonemas, porque realmente trabalhamos mesmo muito em articulação, e é muito necessário. Sendo que na Secundária, lá está, que a colega falou ((D1)), nós só estamos agrupados à 3 anos, e efetivamente, na Secundária não tenho tido grande articulação, portanto, não sei bem como é o registo, não é? No contexto da Secundária. Tive quê, nestes 3 anos, uma mão cheia, portanto, de alunos que me foram referenciados da Secundária, mas, desde o 1.º Ciclo, essencialmente, até ao 3.º Ciclo, a articulação é muito, muito próxima. Portanto, quer com os Professores de Educação Especial, não é? Quer com todos os envolvidos no processo.

D1: Eu tenho, eu tenho, experiências muito, muito diferentes, e lá está, depende muito, realmente, de quem, de quem... (0,1) dos profissionais, que enquanto pessoas, constituem a equipa. E tenho, do ano passado para este ano, uma descida aos Infernos ((Risos)), mas como uma queda do Paraíso, não é? Portanto, numa equipa que eu considerava que, realmente, trabalhávamos em sintonia máxima, porque com grande flexibilidade, no olhar para estes casos, que é sempre preciso, na minha opinião, ser-se, inovar-se muito, ter-se soluções muito individualizadas para estes jovens [D2: Hum, hum], para dar resposta à problemática de cada um, hum: até respeitando os territórios de cada um, também, em termos do que é que é um Professor de Educação Especial, quais são os limites, e o que é um Psicólogo e também, quais são os seus limites, e quais são as áreas de interseção. Uhm, e nem todos estão, a minha experiência diz-me que só uma minoria consegue. Eu pelo menos, a minha experiência diz-me isso, que, realmente, só uma minoria consegue este nível assim de: maturidade [D4: Equilíbrio], em termos de trabalho em equipa, a nível profissional. Uhm e agora estou realmente com a antítese em que estava, que é uma equipa muito...coordenada por alguém muito rígido, muito preso à lei, muito preso aos horários, muito preso ao clássico, ao papel e lápis, e muito resistente a todas as ideias de flexibilização, portanto, e aí começamos a colidir, uhm e perde-se qualidade, não é? E eu confesso que dou um passo atrás, e refugiu-me naquilo que é estritamente o que um Psicólogo faz. Portanto, perde-se toda a riqueza de trabalho em conjunto, não é?

D5: Sim, porque a leitura do 3/2008 é muito *sui generis*, [D4: É.] ((As restantes participantes, concordam e riem.)), os pontos finais e vírgulas, e reticências em muitos sítios, e efetivamente, se uma equipa não tem a mesma abordagem [D1: Exatamente.] [D2: É complicado.] [D1: É muito complicado.]. Inicialmente, também vivi isso. Agora...

[D1: Pois, é uma questão de sorte, mesmo]. E lá está, eu também acho que o contexto de secundária deve ser bastante diferente. Não sei, a nossa-

D1: Eu continuo a achar que depende muito das pessoas, muito, muito, muito. [D5: Pois...]

D4: A questão é sempre as pessoas.

D1: Sim, sempre.

D5: Exato.

D1: Aliás, os outros dirão exatamente o isso também de nós. Sim, depende muito.

D2: A minha realidade é um bocadinho diferente. Eu como estou num colégio privado, o número de, a equipa é muito reduzida, sou eu e a professora de Ensino Especial, ou seja, então estamos totalmente em equipa, claro que há sempre a distinção de papéis, sou Psicóloga e ela é Professora de Ensino Especial, mas o trabalho, é muito, é realizado em conjunto, por isso, não temos esse tipo de problemas, interpretamos as duas da mesma forma, entendemos muito bem, [D4: Pois é] ((D5 acena que concorda))o trabalho é muito mais facilitado nesse sentido, não é? Mas também o ambiente é diferente, o contexto é diferente, o público

D1: Só uma professora

D2: Exato

D4: Nós, são oito. É muito diferente.

((Risos das participantes))

D5: Lá está, a colega disse uma coisa muito importante. Que agora de repente me faz luz. Uma pessoa vai-se habituando todos os anos, é que os Professores de Educação Especial, nem sempre são os mesmos, portanto,

D2: Pois é...

D4: Pois...

D5: Voltam, e por vezes os que nos chegam, portanto vêm, realmente, com um espírito de trabalho muito semelhante, não é? Com uma leitura muito semelhante à nossa e outras vezes isso não acontece. Felizmente, têm selecionado, portanto, professores que, temos sempre dois pelo menos, que vêm muito de encontro à forma como trabalhamos [D2: Hum, hum]. Mas é complicado, sempre, lá está, ajustar, [D2: gerir], o gerir, exato, é compli-. Tem sempre estas desvantagens da equipa não se manter, não sei se no agrupamento de D4 se mantém

D4: Mantém-se, mantém-se.

D5: Na nossa não. O núcleo duro sim, mas depois há sempre dois que normalmente [D4: Sim, só um. Vocês são quantos] é o coordenador, portanto, depois temos uma colega dos CEIs, que fica só com CEIs. Depois temos uma no 2.º Ciclo, mesmo da escola, uma do 2.º Ciclo, exatamente, são três.

D4: Nós somos sete.

D5: Pronto, são três, e vêm dois, ficamos cinco. Porque depois somos escola de referência para alunos cegos e de baixa visão, e temos aqui, aqui temos dois professores que vêm, são renovados todos os anos, e na equipa mesmo são mais dois, portanto quatro. Lá está, quatro e cinco, nove.

D4: Pois.

D5: Vamos buscar os de referência.

D3: Exato. No meu caso. A realidade também é um bocadinho diferente. Uhm. Como estou no contexto privado e, também tem aqui um fator que interfere, que é o facto de estar, ou colaborar pouco tempo no colégio, ou seja, poucas horas, não é? Pronto. E sendo

um contexto, também, diferente, privado, não tive muitos casos de Ensino Especial. Tive um caso ou outro que tive de, precisei de ajudar o professor a preencher a: CIF, a grelha

D5: A grelha, a grelha de avaliação.

D3: Exato, e a ajudar a construir o PEI, pronto, e fiz o relatório Técnico-Pedagógico. No meu caso não tenho assim uma experiência muito rica, porque o contexto também não:

D4: Proporcionava.

D5: Permite.

D3: Não permite, exato. Não tenho, não existem muitos casos de Ensino Especial. E também, há aqui outro fator, no mesmo colégio, não existe Professor de Ensino Especial, eu fiz esta: trabalhei em colaboração com o Diretor de Turma, no meu caso, com o Professor Titular que era do 1.º Ciclo, pronto.

D4: Não é no colégio (é referido o nome de um colégio)?

D3: Não, não, é o colégio (é referido o nome de um colégio distinto do anterior).

D4: Porque há um colégio que articula connosco [D3: Pois.] ao nível da Educação Especial, como não têm Professor.

Questões-chave

M1: 5. Na sua opinião, em que medida, a função do Psicólogo Escolar difere da dos restantes profissionais da equipa?

D5: Acabamos por falar um bocadinho [D2: um bocadinho...] [D4: Na avaliação...] [D3: É o foco principal]. Até porque a nossa visão é um bocadinho diferente, portanto, não é? Eu costumo dizer que em termos pedagógicos, eu sou uma nulidade, não entro neste, no domínio da pedagogia. Quer dizer, eu tenho noções de pedagogia, mas não sou eu que avalio, obviamente. Até porque quando eu faço a apresentação dos resultados quer ao Diretor de Turma quer ao Titular de Turma, com o colega é mais fácil, normalmente com

o colega de Educação Especial falamos a mesma língua, já estão habituados, é o que eu digo, faço a avaliação das funções cognitivas, não é? Portanto, ou seja, eu vejo se há ali um espaço cognitivo, quais são as fragilidades e as potencialidades, e depois, obviamente que às vezes há esta, “Ele tem um déficit muito grande cognitivo”, parece que se vê a olho nu ((Participantes riem)), pronto, e realmente, eu depois vou avaliar, não é? E interpretar à luz daquilo que também me é dado já pela experiência fazer, e depois partilho isto, obviamente, com o Titular de Turma ou Diretor de Turma, e com o colega, hum: porque em termos pedagógicos o que, que medidas se devem adotar? Porque às vezes, nem sequer integram a Educação Especial, portanto [D4: Sim, sim!] [D2: Sim, sim] podem ter muitas dificuldades, depois temos a grande angústia dos *borderline*, que não pertencem a lado nenhum, não é? [D4: Pois] não são de Educação Especial, os apoios educativos também não são suficientes, portanto, que respostas dar? E aqui às vezes é que se levantam algumas quezílias [D4: questões]. Pois, porque este é, aquele não é, portanto, por comparação, às vezes os alunos, em termos práticos não dão as mesmas coisas, mas não são justificadas em termos cognitivos, portanto, há ali outras coisas que podem ser-

D4: Pois, há outros fatores que entram.

D5: Exatamente. E, portanto, lá está, em termos pedagógicos, muito honestamente, e de todo avanço. Em termos cognitivos sim, interpreto e informo aquilo que eu percebi, obviamente, da avaliação [D4: da avaliação] e depois os colegas que têm informação, e que eu respeito, acima de tudo, em termos pedagógicos é que, efetivamente, poderão, poderão não, irão ajudar-nos a traçarmos aqui um plano de ação, o mais ajustado possível, quer aquilo que eu avaliei, as capacidades cognitivas da criança ou adolescente, e que necessidades pedagógicas, aquilo que eles, eventualmente, têm, pronto. Portanto, está muito bem, eu, no meu agrupamento está muito bem delimitado, portanto, até onde é que eu posso ir, nem me avent... assim como, confesso que também não entram na minha parte [D4: No domínio], “ai não que aqui não pode ter...” Pode ter dificuldades manifestas, é evidente, mas pode ter espaço para fazer aquisições [D4: Claro] [D2: Claro que sim] não está a fazer, por um conjunto de fatores que se calhar são necessários que não [D4: Sim, às vezes a estimulação, ou outros fatores que não é...]

D2: E às vezes é um bocadinho difícil os professores aceitarem. [D4: De entenderem, pois é.] Deparo-me muito com isso. “Como é que é possível se ele apresenta tantas dificuldades?”

D5: Exatamente.

D2: É complicado.

D5: E depois, lá está, em conjunto tentarmos ver, quais são aqui os apoios que podem, não é?

D4: Minimizar [D2: Minimizar] aquelas dificuldades.

D5: Exatamente. Até porque às vezes é curioso, basta às vezes uma mudança de contexto, às vezes, até a transferência dos meninos (não por nossa iniciativa, obviamente, mas dos pais), às vezes por questões, e tenho isto por comparação porque já aconteceu sem nós sequer estarmos, estarmos, termos-

D4: Envolvidas

D5: Obrigada! Envolvidas. E realmente, a diferença de contexto, se calhar às vezes os sermos mais iguais, não é? Às vezes meninos... ainda este ano aconteceu isso, com uma das meninas que nós avaliamos, uhm, que lá está, aquela turma, era tudo muito semelhante em termos de aprendizagem, a outra, se calhar, fazia sobressair as dificuldades, ali não, como somos muito mais parecidos, e há uma identificação muito mais próxima, se calhar a motivação aumenta [D4: Sim, sim], ou o professor também acaba por ter uma estratégia que seja mais homogênea. Às vezes há... só isto, [D4: Há contextos, claro] só a mudança, muitas vezes, e dos coleguinhas, portanto, mesmo em termos de postura e atitudes dos colegas da turma, isto aqui é no 1.º Ciclo, faz toda a diferença, não é? E meninas ou meninos que até têm um défice cognitivo, não é? Assim, ali no *borderline*, conseguem dar respostas muito ajustadas em termos pedagógicos [D4: Pois]. Pronto, lá está, temos: temos de tudo. Mas é, é, eu acho que é a única parte, pelo menos no meu exercício da profissão, que às vezes leva a estas quezílias, não é?

[D4: Sim, sim; D2: Sim, sim, as-]

D5: Quando, realmente, os meus valores não coincidem com [D4: não são]

D4: com o que eles esperavam, não é?

D5: Exatamente.

D4: Há uma certa discrepância.

D5: É, uma certa discrepância, exatamente.

D4: Há qualquer coisa que justifique, mas não é cognitivamente. [D2: Exato] [D5: Exatamente]

D4: Não vamos dizer que é, porque não é, não é?

D5: Pronto, aqui sim, há.

D1: Pergunta? Nós perdemos um bocadinho, a pergunta era o que é que um psicólogo

[D4: o que diferencia...] [D2: o que diferenciava...]

D1: Ah, pronto.

M1: Em que medida a função do Psicólogo difere dos restantes profissionais da equipa?

D1: Pronto, é um corpo de conhecimentos científicos específicos, não é? [D4: Especializados na área da avaliação]. E não só, da Psicologia. Ponto. [D4: Sim, sim]. É uma área que nos tempos que correm, toda a gente acha que consegue falar, não é? Quase como o futebol.

D4: Toda a gente diz que tem um bocadinho

D2: De Psicólogo.

D1: Tem

((As participantes sorriem))

D5: De Psicólogos e de loucos temos todos um pouco, não é?

D1: É, mas acho que é necessário preservar, e é essa a grande diferença, não é? Um corpo de conhecimentos científicos específicos. E também, simultaneamente, na minha opinião, um distanciamento, uma perspectiva global da organização, e um distanciamento, muitas vezes face àquele problema concreto e uma perspectiva mais

D4: Global

D1: Global, sim. Uhm: que, que pode fazer a diferença, também, e um aporte de maior qualidade ou riqueza com o trabalho.

D3: Acho que já foi dito tudo.

M1: 6. De que forma considera que o papel do Psicólogo Escolar, poderia ser mais eficaz na equipa de Educação Especial? (29:32)

D2: No meu caso, como eu disse, que é um contexto um bocadinho diferente, não tenho esse problema. Trabalhamos as duas em parceria e o papel do Psicólogo acaba por ser totalmente eficaz. [D4: eficaz.] Eficaz, dentro da equipa porque somos apenas duas. Não posso estar a falar ((Sorri)). ((Restantes participantes sorriem))

D3: No meu caso (Riso) [D2: No tem nem tem, não é ((Risos))] É eficaz (Risos)

D4: Eu acho que é eficaz, mas às vezes, eu gostaria de ter mais algum tempo para avaliar e intervir nas crianças com Necessidades Educativas, mas por todos os outros pedidos, não é? Não fic- Eu sei que temos de ter prioridades, mas dentro de uma escola, somos solicitados a várias questões, não é? Também para o processo de Orientação Escolar e

Profissional, pronto, depois as outras avaliações das outras crianças que não são com Necessidades Educativas Especiais. E acho que nem sempre disponho do tempo que, efetivamente seria necessário para dar um acompanhamento com mais qualidade.

D2: Isso também concordo [D4: Não é?]. São vários os pedidos, as problemáticas são muito diferentes, não é? [D4: Pois.]. E acabamos por não ter tanto tempo para nos focarmos, se calhar, tanto nesses casos [D4: É].

D5: Daí ser tão importante esta articulação com a Educação Especial, portanto. Eu muitas vezes, há meninos da Educação Especial que têm um acompanhamento periódico, de 15 em 15 dias [D4: Pois.], aqueles mais, mais [D2: Que necessitam mais.] casos mais complicados, não é? Depois, os restantes, e esses são marcados, portanto, com o Professor de Educação Especial ou professora, são marcados os dias, e informados os pais, por caderneta e tudo [D4: Sim.]. Agora os outros, porque também acho que não conseguimos chegar a todos [D4: A todos], de todo. Lá está, a Professora de Educação Especial, claro que pela proximidade que tem com o gabinete vai-me informando e vai solicitando, às vezes, ferramentas [D4: Ajuda.] para utilizar ele ou ela, e outras vezes quando se julga, lá está, a parte emocional está de alguma forma

D4: Fragilizada, não é?

D5: Exatamente. Eu aí atua diretamente, não é? Até porque, muitas vezes nas minhas informações para os conselhos de turma vai mesmo isso “em articulação direta, não é? Com o Professor de Educação Especial”, e depois lá coloco algumas das coisas que fui fazendo, nestes meninos que não têm apoio, acompanhamento regular [D4: Regular]. Não é possível, de todo.

D4: Seria possível se houvessem mais Psicólogos

D2: Sim. ((As outras participantes concordam))

D4: Pelos agrupamentos, não é? Já não digo rácio dos 800 por 1, não é?

((As participantes riem.))

D4: Porque isso seria uma ilusão.

D5: Exatamente.

D1: Há parte do número e diversidade de solicitações [D4: Sim, sim], que é estonteante mesmo, que é brutal, mesmo que houvesse esse rácio ideal, posso estar a ser muito mazinha, mas acho que iria sempre colidir com: se nós e a equipa de Educação Especial não falarmos a mesma linguagem, [D4: Pois claro, isso é básico, não é?] Exatamente. Não adianta muito teres todo o tempo do mundo [D5: Pois] porque depois [D4: Pois não.] surgem obstáculos sempre, portanto, [D4: Sim, sim] acho que o trabalho de um Psicólogo Escolar podia ser rentabilizado, se fosse verificado, o, o ((suspira)) estes dois grupos profissionais trabalhassem... (0,1) uniformizassem procedimentos [D4: Em equipa] se unissem verdadeiramente em equipa, sim. [D4: Pois.] Acho que é.

D5: A minha realidade, lá está, ao longo destes sete anos, porque já estou à sete anos no agrupamento. Hoje em dia acho que já... a minha equipa, o meu gabinete, já não funciona sem a Educação Especial, e a Educação Especial sem a minha equipa, porque

D1: Mas é que não faz sentido não funcionar em lado nenhum, tem de funcionar forçosamente. [D4: Exatamente.] é uma área de interseção e de trabalho em equipa, que tem de forçosamente

D5: Exatamente

D1: Agora, pode ser mais facilitado ou mais dificultado, não é?

D5: Exatamente.

D1: Mas deveria naturalmente fluir.

D5: Exatamente.

D1: E para isso fluir, teriam de todos os profissionais [D4: Os elementos] para não haver queixa de parte a parte, não é? [D5: Exatamente] [D4: Sim, sim.] Porque também há muita queixa da parte do Psicólogo Escolar, exatamente haver outro tipo ou preparação, ou trabalho conjunto, mesmo nas formações de base, não sei! [D4: Sim] Para facilitar mais

D5: Porque senão, é humanamente impossível o trabalho que nós tivemos, temos vindo a ter, acho que tem aumentado em termos de pedido de avaliação das funções cognitivas [D4: Muito.] então este ano, se não houvesse esta articulação entre estas duas, entre estes dois serviços, era impossível dar resposta ao número [D4: Pois era] de solicitações deste ano. E funciona tão bem, que estamos agora em tempo não le- já de férias, não é? E os meninos continua a ir para termos as respostas em setembro, continuam a ir à escola e os pais também, portanto, e a trabalharmos em equipa. Lá está, mas porque falamos na mesma língua, não é?

D1: Sim, exatamente. Por exemplo, os Serviços de Psicologia e Orientação quererem fazer, ou serem apologistas dos PITs na comunidade e uma equipa de Educação Especial, porque isso dá trabalho ((Risos)) [D4: Pois.], e porque o CRI não faz esse trabalho, rejeitar. [D5: Exato.] Percebem? Portanto, enquanto que na equipa anterior, tudo isso fluía de uma forma natural [D4: Pois.]. Isso também tem muita a ver com o que as pessoas procuram na Educação Especial. [D4: Sim, sim, sem dúvida] O que é que vão encontrar. Os docentes [D4: E o espírito de trabalho, não é?] Como?

D4: E o espírito de trabalho de cada um. [D2: O espírito de trabalho]

D1: Sim, sim. E como veem a Educação Especial.

D4: Sim, sim.

D5: Sem dúvida.

M1: Não sei se querem fazer uma pausa de 5 minutos, para ir à casa de banho [M2: À casa de banho]

D1: Eu não, eu só não quero é a multa ((Risos))

D4: Também eu, já estou à mais de 20 minutos. ((Risos da participante D4 e das restantes))

M1: Se tiverem muita nós depois claro que pagamos, vieram fazer-nos um favor

D1: E levam ao presidente da câmara, está bem. ((Sorri))

D4: Está bem, então já posso falar mais um bocadinho ((Risos))

M1: Passo para a seguinte ou

D1: Não, passe

D4: Sim, sim. É pessoal trabalhador, aguenta muitas horas ((Risos da participante e restante grupo))

D1: Meu Deus do Céu!

D4: Não é Dra. D1, se não aguentamos ((Risos))

M1: 7. Então, de que forma considera, aí não, já disse esta. Em que situações recorre ao Professor de Educação Especial?

D4: Eu recorro quando faço uma avaliação, Ummm, e:: uma avaliação com o titular ou educador de infância ou titular ou diretor de turma, dependendo de qual é o ciclo que estou a avaliar e depende da avaliação. E quando: durante essa avaliação vejo que há ali muitas dificuldades, muitas barreiras, ou o próprio Encarregado de Educação me dá alguns sinais de que a criança poderá beneficiar se for encaminhada para Educação Especial. Muitas vezes, sou eu a primeira a acionar o trabalho para as colegas.

D5: Exatamente. Portanto, subscrevo, sim. Quando numa avaliação vem uma referência, mas, eu também julgo, não sei se é partilhado, que alguns professores

titulares de turma, essencialmente professores titulares de turma e os conselhos de turma, quando dão indicação ao Diretor de Turma para se fazer uma avaliação especializada, eles já têm ali um: [D4: Sim] [D2: Sim!] Têm ali alguma coisa que lhes diz que, efetivamente:: [D2: A criança vai precisar] Sim, mas precisam é de um suporte, lá está, de avaliação [D4: De avaliação.] que só nos é permitida a nós fazer. E no meu agrupamento, os professores têm esta noção, portanto, em todos os ciclos de formação. Que lhes diga:: no fundo que lhes diga:: que refor-, que suporte, [D4: Suporte.] não é? [D4: É] Aquela, aquela, já avaliação feita por eles. Depois, decorre exatamente como a D4 estava aqui a falar, somos nós que ativamos todo o processo. [D4: Sim.]

D1: É pedidos de avaliação, ou muitas vezes a análise de determinados processos individuais, não é?: [D4: Sim.] em turmas. Nota-se muito a entrada de meninos com Necessidades Educativas Especiais a coberto, sem estarem sinalizados para poderem frequentar determinados cursos [D4: Pois] [D5: Pois]; as deslealdades, depois, entre escolas e entre as próprias equipas, não é? [D4: Sim, sim] De Educação Especial, que é muito grave, também, uhm:: Sinalizações e encaminhamentos para os Serviços de Psicologia e Orientação, quando deveriam ser referências, por exemplo. [D4: Também há muito essa questão.] Sim.

D5: Pois, porque, realmente, lá está. O Secundário, realmente, tem outras particularidades que não tem::

D1: Mas vimos também no 3.º Ciclo, porque já temos os CEFs, CEFs T-II e T-III [D5: Exatamente.] [D4: Sem dúvida.] [D5: Já se nota.] [D4: Já]

D5: Porque das poucas intervenções, lá está, que eu tive com um colega da Secundária (que faz parte da equipa, obviamente, e que é ótimo), tinha a ver com essas deslealdades de outras escolas, não é? Portanto, os professores põem as mãos na cabeça nos Cursos Profissionais, no 10.º ano, a dizer “mas o que é isto?”, e vamos avaliar, e realmente, aparecem-nos meninos: e quando contactamos, lá está, ou os processos só chegaram passado muito tempo, [D1: Exatamente, são as estratégias.] ou ainda não chegaram, não é? Sim, tive essa experiência.

D1: Ou aqueles que são subavaliados. [D5: Sim.] Chamo-lhes subavaliações para entrarem em CEFs e depois chegarem ao Secundário, não é? À escolaridade obrigatória [D4: Exato.]

D5: O que é muito complicado depois [D1: É.] no Ensino Secundário dar-se resposta. [D4: Pois é.] Os horários, quer dizer, os Científico-Humanísticos são terríveis, não é? Em termos de exigência [D4: E os Profissionais também não são nada fáceis.] Não, porque têm os horários muito alongados [D4: uma carga horária muito pesada, não é?] E onde é que o Professor de Educação Especial entra, não é? Depois, também levanta aqui algumas questões muito complicadas de gerir.

D1: Para o Psicólogo é complicado, e lembro-me que este ano, no ano passado, havia uma menina de CEF, para transitar para o Secundário, não é? e portanto, a avaliação do SPO foi no sentido de ela ingressar pelo menos num aprendizagem [D4: Sim, sim.] Hum:, mas depois nós confrontamo-nos com o problema, também, que é a selvajaria ((Risos)) da necessidade de alunos para abrir turmas [D4: Pois é!] para garantir lugares para professores [D2: Hum, hum], não de Educação Especial, para todos. Portanto, e outros valores se levantam e, portanto, de súbito, aquilo que: todo um trabalho feito em parceria com a Educação Especial, na altura, foi posto em causa porque obviamente era preciso mais uma cabeça para constituir uma turma [D4: Pois é]. Aliás, este ano na inspeção, que a Educação Especial no agrupamento sofreu, perguntavam “O que é que está errado, a Orientação Vocacional ou é o PEI?” [D2: Pois.] ((Risos)) Não é? É preciso também começar a ver.

[D4: Pois é!] [D5: Sim, sim.]

D1: É, é. Portanto, é com a Educação Especial e depois, a Educação Especial com a organização escola também, não é? Não é só no seio da Educação Especial. É a organização [D4: Pois não]

D4: As escolas Secundárias também ainda não estão suficientemente, ou não estavam, agora não sei se já estão a organizar-se melhor, mas não estavam preparadas para receber alunos, não é? Eu vi o nosso caso, nós tínhamos [D1: Não:: Sim]

D1: Repara numa coisa D4, o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano [D4: Trouxe problemas de base...] [D2: Ah, sim, sim!] Certo? Coincidiu com a saída daquele diploma que dizia que eram os CRIS que iriam ficar, portanto, à Secundária caberia estritamente 5 horas semanais, portanto, das [D4: Pois] e depois, eles fariam a prática nos CRIS, [D4: CRIS.] que iriam contratar técnicos. Ora, isso caiu: [D4: Por terra.] por terra, não havendo dinheiro. Mas até nos dizerem que não era possível fazer isso, [D4: que não era viável] passou-se um ano [D4: Um ano], que foi o ano letivo anterior, em que a equipa de Educação Especial passou o tempo à espera que fosse ativada a inserção dos jovens [D4: Profissional]. Este ano, já sabemos que não vale a pena, então há que preparar os PITs para, para, nos CRIS ou na comunidade, não é? [D2: Sim.] esse já é um trabalho conjunto, uhm:::, que depende em última instância da Educação Especial, em que o SPO pode participar, mas é meramente como trabalho: [D2: Base] Sim. É por isso que as Secundárias não estavam preparadas [D4: Não estão], agora vão ficar preparadas, certo? Porque têm que criar estruturas para os receber e para os ter, até aos 18 anos [D4: Pois é.] porque depois já não os podemos lá ter mais [D4: Pois é], por isso as básicas depois também não os podem chumbar, mas isto já é outra coisa ((Risos)).

[D5: Pois, pois depois vamos, lá está porque existem assim umas estrategiazinhas] [D4: Depois há outras estratégias, não é?]

D1: Só podes começar PITs agora a partir do 9.º [D5: Pois] [D4: É], certo? [D4: Certo] Mas se o jovem ficar retido antes, ele nem PIT tem porque aos 18 anos tem que sair. [D4: É. Mas também] [D5: Que sair, exatamente.] Há assim uma série de inconsistências, é:

D4: Mas também se ele nunca ficar retido, não pode ingressar num curso vocacional, que é-

D1: Não, não, mas eu até estou a falar de casos de CEIs

D4: Pois, mas ((o que é dito não é perceptível))

D1: Estou a falar de casos de CEIs, que também têm de passar para o Secundário. [D4: Pois têm.]

D5: E mesmo esta questão, lá está, por causa da escolaridade obrigatória, esta questão dos exames nacionais, porque há muitas escolas que, pelo menos no meu agrupamento percebi que CEIs no 1.º Ciclo, tínhamos de ter muito cuidado, porque não há, realmente, uma sala, não é? [D4: Sim.] Não há recursos, que deem resposta, obviamente, às necessidades [D2: Os meninos]

D1: Todas as escolas têm que criar.

D5: Exatamente, e este ano, ainda bem, que caiu esta questão de que é preciso, definitivamente [D1: É.] criar [D4: Condições.] As crianças não têm um horário, não têm um horário!, não têm uma idade para integrar ou não integrar um CEI, portanto, [D1: Pois.] [D4: É.] nós também estamos com muitas questões no 1.º Ciclo complicadas, porque depois são meninos que, efetivamente, mesmo que façam exame a nível de escola, não é? Estamos a falar de final de ciclo, 4.º ano, que não conseguem de todo [D4: Não conseguem, não.] [D2: Claro.] de todo, porque nem sequer seguiram um currículo normal. E portanto, não têm [D2: ((palavra não perceptível)) suficientes] [D1: Sim, mas o]

D1: As normas processuais deste ano, já contemplam esses [D4: Já.] [D5: Já, mas nós inicialmente]

D5: Inicialmente, julgávamos, eu estive muito angustiada durante o 2.º Período, por causa de alguns dos nossos meninos [D4: Pois], porque ainda não sabíamos se ia haver essas nuances [D4: Pois.]. Felizmente, portanto, o Ministério da Educação antecipou-se e, realmente, já tinha estas nuancezinhas todas. Não é? [D1: É. Todas preparadas, sim.] Mas:: ainda, e lá está, e é preciso, mas é bom, é bom que estas coisas surjam, não é? Para poder [D4: Para poder dar resposta, não é?] ((D5 fala simultaneamente, mas não é possível discernir o que está a dizer))

D1: O papel do Psicólogo Escolar, muitas vezes, na equipa, em determinadas equipas, uhm, é muito a voz mais crítica [D5: Sim.] [D2: Sim, sim, sim.] E:: quase que [D4: Que influencia] antecipa, que antecipa quase a questão, lá está, talvez por ter uma perspetiva mais abrangente e mais distanciada e alerta para este tipo de questões, não é? Da existência de outros tipos de recursos [D5: Exato.]

D2: É mais crítica, mas por isso também é a mais criticada.

[D1: Sim, sim.] [D5: Também, também...]

D2: Pelo menos, tenho essa percepção.

D1: Ah, sim, sim, sim.

D5: Uma coisa, leva à outra.

D1: Incomoda, é incómodo!

[D2: Sim, sim.]

D2: Também acho que os professores não têm, a maioria não tem preparação suficiente para lidar com:: alguns casos, não é? De meninos com Necessidades Educativas Especiais. E depois não conseguem entender uhmm, muita coisa que...

D1: Agora têm que ter porque supostamente são altamente especializados.

D2: Ah, pois!

[D4: Sim, mas normalmente...] [D5: Sim, mas, na prática] [D2: Na prática, não funciona muito bem assim.] [D5: É. Lá está.]

D5: A minha maior angústia e da Educação Especial, porque que partilhamos da mesma (o que é absolutamente extraordinário), estou a falar na maior parte dos colegas com quem trabalho diretamente, que é com todos, a Secundária também tem aquele colega, com quem trabalho menos, mas que é porque até agora, lá está, isto com a escolaridade obrigatória eles vão surgir, mas até agora as coisas [D4: Sim.] [D1: Nós já temos muitos, sim.] Nós já identificamos, felizmente, estas duas situações mais complicadas e umas três ou quatro, hum:, mas que é, que é um menino da Educação Especial, não pertencer a ninguém [D1: É.]. Que é uma angústia muito, muito grande, e que felizmente, a equipa

de Educação Especial, também já percebeu, portanto, não é? Porque quase, eu estou a falar que muitas vezes, quem:: em qualquer ciclo de formação, estou a falar do 1.º Ciclo, como no 2.º e 3.º Ciclos, e muitas vezes também vamos perceber que há pessoas que não fazem as adequações que são sugeridas, não é? [D4: É] [D2: Sim, sim, sim] Há professores titulares de turma que também, não é? Acabam por colocar os meninos assim num espaço diferenciado, não é? Pronto, e realmente, vem o professor de Educação Especial que, não tem tanto tempo quanto isso hoje em dia, porque são muitos casos ((Algumas participantes parecem concordar)), é que vem dar a resposta diferenciada. Isto ainda se vê em muitos colegas. [D1: Demasiado.] Demasiado ainda, eu também acho. Isto, e é: mas também, lá está, numa reflexão muito crítica, quer da Educação Especial, onde também estou presente, se calhar também parte de nós começarmos a responsabiliza-los mais. [D4: Claro] [D1: Sim, sim.] Muito bem! Temos de proteger, temos que dar resposta e acabamos quase que os tornar como nossos, mas não, são da escola, são do sistema, não é? [D4: Sim, sim.] E isso tem sido uma batalha de há uns anos, de há dois anos pelo menos, a esta parte, de responsabilizar e cada vez mais, e no PEI, vir assim bem, bem ((não é perceptível)) a responsabilidade dos pais [D4: Que a responsabilidade é do professor titular.] Exatamente.

D4: E do diretor.

D5: Exatamente.

D4: Nós somos aqueles que, mas o papel é deles, não é?

D5: Mas nós continuamos a depararmo-nos com muitas situações, não corretas. Ou não justas, principalmente para os meninos, porque são os meninos é que realmente depois [D4: Pois é.]

D4: Mas é responsabiliza-los, se eles não aplicaram as medidas, depois não podem estar à espera que os resultados sejam diferentes, não é? Mesmo nas atas fica [D4: Tudo.] explicado se as medidas foram ou não adotadas. [D5: Exatamente.] Não vale a pena estarmos a referenciar nem a fazer outro tipo de trabalho. [D5: Sim]

D5: Até porque, ainda agora em conversa com uma colega de Educação Especial, que está precisamente, já a agilizar (até porque eu nunca estou no princípio de setembro, não é? Portanto, sou sempre sujeita a concurso), mas já a agilizar, do género para todos os meninos avaliados de Educação Especial ou que estão integrados na Educação Especial, o relatório e o meu relatório, portanto, fazer-se uma cópia do meu relatório e também um apanhado, que isso já está a ser feito, um apanhado da situação do aluno, portanto, não é? E depois o relatório da Psicologia anexado, para se entregar nas primeiras reuniões logo de setembro, para todos os professores, portanto. Para não haver depois isto de “Ai há PEI? Ai não há PEI? E que medidas?” [D2: Exato. Sim, sim.] Pronto. Isto ainda se nota em algumas:: em algumas, muitas, mais que as desejadas, situações. São transversais a todos os ciclos de formação. Sim.

M1: Não sei se a Doutora D3 quer acrescentar alguma coisa?

D3: Não.

D4: Já foi tudo dito, não é? Nós falamos muito não é? ((Sorrisos))

D3: ((Sorri))

D4: Também chamaram-me para falar!

M1: O objetivo é mesmo esse, nós precisamos de informação.

M1: 8. Para que a equipa que trata dos assuntos da Educação Especial, o que considera essencial? (48 min 48 seg.)

D5: Olha, a leitura, não é? ((Risos)) [D1: Hum?] A leitura dos documentos, ser a mesma a interpretação [D2: É, ser a mesma interpretação] [D4: É] Essa é a base. [D4: É. Que é para haver uma coerência não é?] Exatamente.

D4: Depois uma ((não é perceptível))

D1: Numa equipa de Educação Especial? Uma boa coordenação. [D5: Exatamente.] [D4: É a coordenação.] Uma boa coordenação.

D4: A flexibilidade [D2: A disponibilidade.]. Não verem só a lei, não é? [D2: Exato] Conseguirem ver uma margem de manobra se isso for o mais benéfico para o aluno, não é? Às vezes os prazos não sabemos, não é? Mas se for para o bem do aluno também se consegue [D1: Ser capaz de se questionar.]

D1: E se há uma dúvida não dizer logo “Isso está não está contemplado em lei ou isso não é permitido”

[D2: Exato.] [D1: Ser capaz de...] [D2: Uma perspetiva mais abrangente, não é?]

D1: Sim. Na altura de exames, para o júri nacional de exames colocar [D4: Sim, sim.] [D2: Sim, sim.] Colocar em movimento, estar sempre em movimento [D4: Sim, sim Sempre em atualização.] Sim. E antes de mais, haver uma boa articulação entre a equipa da Educação Especial, uma boa coordenação. [D5: Sim.] Sim... (0,1) Ah! E uma boa formação!

D2: Ah! Sim.

((Risos das várias participantes.))

D4: Profissional e pessoal! Não é? Porque às vezes os conhecimentos académicos [D5: E humana, sim ((Risos))][D2: E humana, também acho que humana é muito importante.] Dão-nos tanta coisa, mas por vezes não são suficientes.

D1: Sim, mas também não deixa de ser interessante vermos a formação no âmbito da Educação Especial, que está a ser feita, muitas vezes, não é? [D4: Sim] A dita formação especializada, que dota um professor com a possibilidade de ser professor de Educação Especial [D2: Sim.] e que em alguns estabelecimentos é feita em poucos meses com notas muito elevadas e que garantem, depois...(0,3) um lugar! [D4: Sim.]

D2: A maioria, hoje em dia, está a ser assim.

D1: Está. [D4: São professores que]

D4: Não conseguem colocação nas áreas deles, não é? [D2: Exatamente! E então-] Não querendo, pronto, ferir qualquer tipo de área. [D1: Sim.] Mas por exemplo, os professores de artes, não é? De E.V. que antigamente eram par pedagógico, dois, e agora ficou só um. Muitos deles viram na Educação Especial uma saída, e então

D1: Em última instância, depende sempre da pessoa. Continuo a dizer [D4: Depende, depende, a pessoa é que faz, não é?] se a pessoa é realmente aberta ao conhecimento e procurar trabalhar em equipa, de forma genuína, ótimo! Se não, nem o conhecimento científico nem humano. [D2 e D4: Nem humano.]

M1: 9. Na sua experiência profissional, como avalia a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial? (51:20)

D4: Eu avalio boa. Nós temos uma reunião uma vez por mês, fora as outras informais, não é? Eu praticamente todos os dias vejo as colegas de Educação Especial, nos diferentes hum:: conforme me vou movimentando nas escolas, não é? Porque eu tenho seis escolas do 1.º Ciclo, não é um mega agrupamento, é um agrupamento, e as colegas eu encontro-as nos diferentes estabelecimentos de ensino, e se há alguma dúvida, é questionada, eu questiono e elas questionam-me. E depois temos uma reunião uma vez por mês, onde discutimos os casos, o que é que se pode fazer para o aluno, não é? Beneficiar, como é que está a ser o apoio, pronto, e esta articulação mensal, acho que é positiva.

D5: É, vai de encontro, ao que a D4 diz. No meu agrupamento, também. Eu diariamente estou com eles [D4: Pois.] [D2: Exato]

D2: Eu também diariamente estou com a professora de Ensino Especial, mas depois uma vez por mês, temos uma reunião mais formal e, principalmente, antes das reuniões intercalares para ver se é necessário ajustar alguma coisa, para depois também ser tratado com os professores diretamente, não é? Com os diretores de turma ou titulares.

(As outras participantes acenam a indicar que concordam)

D3: Não tenho relação ((Sorri)), mas deve ser boa. [D5: Pois.]

D4: Seria boa se tivesse não é? ((As restantes participantes riem))

D3: Deve ser próxima, não é? Para articular todas estas questões que falamos.

D1: Eu consigo ter várias experiências, desde o excelente ao medíocre ((Ri)). Hum:: Agora, em termos do meu caso concreto, o grupo de Educação, a equipa de Educação Especial organizou-se em departamento, isso fez com que fosse alterado o regulamento interno e tem existido também algumas falhas do ponto de vista mais formal... (0,1) porque só agora é que vai ser constituída uma equipa que, formalmente, vai ser, portanto, vai substituir os antigos Serviços Especializados do Apoio Educativo, o que não significa que não se reúnam em função de cada caso que::, há reuniões, tanto comigo como com a outra colega que trabalha na outra escola, e com a equipa da Educação Especial, e depois cada uma de nós, com o professor de Educação Especial responsável pelos casos que acompanhamos e com os técnicos que também, exteriores à escola, acompanham aqueles casos, não é? Portanto, independentemente de existir uma estrutura, se a articulação for boa, as coisas continuam a funcionar [D4: Continuam.] E se for má, também têm de continuar a funcionar, porque os meninos estão lá, portanto, as coisas correm. Têm que correr!

Questões finais

M1: 10. Pronto, para finalizar, não sei se têm alguma coisa a acrescentar sobre a articulação, sobre o tema da articulação entre o Psicólogo Escolar e a Educação Especial. Não sei se querem dizer mais alguma coisa que considerem importante. (54:16)

D5: Que é essencial, é fundamental, portanto, não é? [D4: É, é.] para as dinâmicas do próprio agrupamento, portanto [D4: Sim, sim.] E:: tendo em conta principalmente os nossos alunos, portanto [D3: Claro.] Que são [D4: O interesse máximo.] E as famílias.

D2: Para que possam beneficiar, também, das medidas mais adequadas [D5: Ajustadas.] Mais ajustadas. [D4: Sim, sim.]

D5: Sim. Mas continuo a achar, e isto também já levantamos, portanto, nós não vamos ter Curso Vocacional este ano, até estava a partilhar, a contar isto à D4, e tem, e isto já se levantou, e espero que para o ano, lá está, as questões que se vão levantando, e são importantes de se pensar e se vão pensando, e que efetivamente consigamos encontrar mais respostas, que é uma resposta entre os Apoios Educativos e a Educação Especial, portanto [D4: Sim, sim.] Aqui alguma coisa que, Cursos Vocacionais, chamem-lhe o que quiserem, um apoio, não sei! Porque há muitos, e cada vez mais, muitos meninos que avalio, pelo menos um se não é *borderline* está muito perto [D4: Muito perto. Pois é.] E não há respostas para estes meninos, e são uma angústia para nós. Eu pelo menos vivo angustiada [D4: Claro.], e as mães também. E os pais, acabam por partilhar. E depois chegamos ao fim do ano letivo, e temos retenções, em cima de retenções. E então vamos aos Conselhos de Turma quase pedir, e como eu costumo dizer, “Nesta altura todos os santos ajudam” não é? Temos Sto. António, S. João e S. Pedro, estão todos ali em cima, a ver se as coisas:: [D4: ((o que é dito não é perceptível))] Mas o que está certo é que depois eles têm que ir, têm de estar na escola até aos 18 anos! [D4: Pois é. E não há respostas efetivas.] Haver aqui uma resposta, realmente, alternativa, que eu julgo que temos cada vez mais que pensar, por isto da escolaridade obrigatória, temos de dotar os nossos alunos de uma formação mais específica, que os- porque mesmo as realidades familiares, lá está, que lhes permita depois, uma qualidade de vida, não é? Mais ajustada, não é? [D4: Razoável] Porque, efetivamente, nós temos muitos meninos que sabemos que não vão continuar a estudar, não é? [D2: Claro.] E que vão, se calhar, até estar em banho-maria até ao 9.º ano, até fazerem os 18 anos, mas portanto, dotarmos de formação. [D4: De competência.] Dar-lhes competências, para eles poderem ingressar no mercado de trabalho, da forma mais ajustada possível, não é? E isso, realmente, é uma das minhas maiores angústias, porque cada vez mais cedo, identificamos meninos com problemas. [D4: Sem dúvida] Que possivelmente sempre existiram, agora se calhar, estamos um bocadinho mais

[D2: Mais atentas.] [D4: Mais atentas, não é?]

D5: E criar [D4: Criar condições] Condições, sim, sim. Porque, lá está, eu ainda vou tentando salvar alguns, não é? Integrá-los em Educação Especial, mas convicta que não são meninos do Especial.

D4: Mas a Educação Especial também se vê com esse problema, não é?

D1: Esse é um grande pecado do 319. [D4: É, é.]

D5: Exatamente, é, é.

D1: Que ninguém resolveu.

D4: Pois é.

D1: E se caímos no mesmo erro, depois também é muito complicado, porque depois acabamos por [D4: É verdade.]

D4: Este ano, nós sentimos isso, que os professores tinham uma pressão de, entre aspas, deixem passar o termo, “encaixar” os alunos na Educação Especial, como nunca aconteceu [D1: Mas não pode, isso é um dos problemas] Mas era isso que eu ia dizer, não é resposta para estes alunos [D2: Não.] Para estes alunos, não é resposta a Educação Especial, não é?

D5: E acho que está agravado, julgo que um dos fatores que agravou, tem a ver com os Exames Nacionais.

D4: Foi com os Exames Nacionais, foi. [D2: Sim.]

D5: Os Exames Nacionais, portanto, se este menino não está a adquirir competências, é todo um 1.º Ciclo. Nota-se assim uma coisa, é assustador, não é? [D4: É!]

D5: Portanto, este menino vá, vá é CEI ou é CEI ou PEI, não interessa nada, um PEI ou um CEI não interessa nada. Mas efetivamente, vivemos este drama, não é? [D4: Pois.] E depois

D4: Não estão a conseguir atingir, alguma coisa se passa [D5: Exatamente.] Temos que o referenciar para a Educação Especial para obtermos uma justificação, porque é que ele

não atingiu os objetivos. E uma pessoa desmontar isto tudo, não é? A Educação Especial não é um chapéu onde cabe tudo! [D5: É.] A escola tem de ter outras medidas, não é? Por exemplo, o sistema... O Apoio Educativo, funcionaria, que é com o que eu me debato, se fosse regular, agora, duas vezes por semana [D2: Sim, sim.] Não desenvolve, não é? O aluno está na 2.^a-feira com a professora do Apoio Educativo, na 4.^a ou na 5.^a ele já não tem, não é? O que foi na 2.^a possivelmente não foi consolidado, ele tinha que ter um apoio regular, não é?

D5: E mesmo os Apoios Educativos, e porque eu passo por todas as escolas, no 1.^o Ciclo e na Básica, EB 2,3, estou lá também, e o Apoio Educativo ser orientado nas dificuldades daquelas crianças, não é? Agora, ser uma continuidade da sala de aula, é uma coisa que a mim me perturba, [D4: É.] porque se eles na sala de aula não estão a acompanhar. [D3: Não conseguem] Não vão acompanhar por estarem sozinhos ou com mais um ou dois e com a professora de Apoio Educativo, não é?

D2: Mas normalmente é o que acontece na maioria das instituições. [D4: Pois é.]

D5: Que é uma coisa que... Portanto, já só falo nisto, depois, obviamente, quando estamos em reunião, porque, obviamente, não me cabe a mim dizer ao colega, não é? [D4: Sim.] Mas é uma coisa que, os Apoios Educativos podiam ser muito mais rentabilizados [D2: ((o que é dito não é perceptível))][D4: Pois é.] Sem dúvida nenhuma, se houvesse

D4: Uma resposta às necessidades. Aquele aluno, por exemplo, na Matemática. A Matemática é muito geral, pode ter dificuldade numa área e não

D1: Porquê que no 2.^o e 3.^o Ciclo, e isso está previsto não é? [D4: Está, está.] Portanto, com os grupos homogêneos [D4: Homogêneos], em que eles são retirados, mas mais uma vez, é o nosso país a funcionar com medidas avulsas, muitas vezes, extemporâneas [D4: Remediativas, não é?] Ou que não são concretizáveis, não é? [D4: É.] Por exemplo, o Ensino Vocacional, que se pretende desde 2.^o, 3.^o Ciclo e Secundário, e depois indo ao Superior, nos Cursos Superiores Especializados Técnicos [D4: Sim, sim], está a começar a conta-gotas, não é? Os CEFs que estão para ser extintos, já há dois anos, continuam a funcionar para libertar, portanto, para escoar, os restinhos, portanto. E este país vai

saltitando de solução em solução, nunca terminando, nunca rematando a anterior, isto leva à questão [D4: Nem avaliando] [D5: Não refletindo]

D1: E voltando à questão de partida, que nós estamos sempre a fugir, não é, da Ana Rita? Que é, o que é que em termos, o que gostaríamos de acrescentar em termos da articulação entre o Psicólogo Escolar e a Educação Especial. Eu gostava de acrescentar: primeiro, porque é que falam só em Psicólogo Escolar? Já está aqui a branquear uma situação dramática, já. Que é, é Psicólogo que trabalha em contexto escolar, inserido num SPO ou é Psicólogo Escolar que é contratado anualmente e precariamente, para cobrir e fazer não se sabe, tanta coisa que cabe aí [D4: Hum, hum.] Portanto, os Serviços de Psicologia e Orientação foram, na minha opinião, um projeto belíssimo, humm, que começou, não se acarinhou e está-se a extinguir [D4: É verdade.] É, foram, uns serviços que foram criados antes da Educação Especial, são, portanto, e concebiam, e eu nunca abduco do plural de serviços, porque foram concebidos para ter uma equipa multidisciplinar, para trabalhar onde estavam efetivamente os apoios educativos, também, havia grupos de professores, havia técnicos e havia também, alguém ligado, portanto, à Educação Especial. Entretanto, por uma questão de lóbis e de interesses, a Educação Especial começa a afirmar-se, os Serviços de Psicologia adormecem mais um bocadinho, e depois há toda uma guerra, entre aspas, de interesses, e de tentativas de reformulação e de articulação entre dois serviços, não é? Vocês devem-se lembrar das ECAIs [D4 e D5: Sim, sim.], devem-se lembrar dos Centros de Apoio Socioeducativos, dos CASE, dos famosos CASE [D4: É, é] Portanto, que foi um projeto que acabou por abortar. E tudo tem sido tentativas de formalização de, de articulação, de rentabilização de serviços, que têm saído goradas, não é? [D4: Sim, sim.] Porque nada se termina. Em termos, a História, diz-nos muito de como vamos tomando decisões e o que é que vamos fazendo esta articulação, como vamos trabalhando com os nossos meninos, não é? E parecemos rãzinhas, a saltitar de nenúfar em nenúfar, não é? Portanto, o que é que rentabilizaria em termos da Psicologia Escolar e da Educação Especial? Parar-se para pensar num modelo que, que funcione de forma clara, e que integre de forma, (suspiro), antes de mais, digna, condigna os profissionais na escola, com a estabilidade de vida [D4: Pois é.] Sim, não é? Porque efetivamente ((Risos))

D4: É, é. Há doze anos que sei o que é chegar a setembro e não saber [D5: Eu pensava que tu já não estavas nesse regime]

D4: Não, não, continuo.

D1: Pronto, à parte disso, não é? Depois obviamente que isto é mau estar, que se leva também para a instituição, por mais profissional que se seja, [D4: Sim, claro] [D2: ((o que é dito não é perceptível))]] acaba por ser um desgaste acrescido, não é? Quando o outro grupo profissional tem exatamente a situação oposta, não é? Pronto, mas isso depois, nós cá tratamos ((Risos)) disso tudo. E também, depois, em termos de formação e trabalho em equipa, eu acho que é preciso também da parte das entidades que formam professores de Educação Especial, haver um cuidado maior, não é? Hum:: Em termos de a quem é que passam este tipo de especializações [D4: ((o que é dito não é perceptível)) de especialização]. Porque depois temos na equipa, quando há muitos profissionais deste género, que “Ok, eu sou especializado, mas há muito tempo que não ensino, ainda bem que temos um Psicólogo!”, quando ouço, “Ainda bem que temos um Psicólogo” ((Risos das outras participantes)) É um passo atrás, “A minha zona, a tua zona, olha, a nossa zona”, certo? Não há trabalho feito para, não é? Alguém. Cada um tem o seu território. [D2: A sua função.]

M1: Não sei se a Doutora D2 e a Doutora D3 querem acrescentar alguma coisa?

D5: Acho que a colega (D1), fez aqui um apanhado [D4: Uma síntese]

((Risos das participantes.))

D5: Uma síntese perfeita. [D4: Brilhante.] ((Risos do grupo))

D5: Exatamente. Brilhante. Eu subscrevo na totalidade [D3: Sim, sim]. E lá está, a colega há bocadinho referiu, começou por usar esta palavra, a reflexão, eu acho muito importante [D1: Sim, sim.] Pensarmos, refletirmos bastante, sobre [D4: Pois é.] sobre a realidade, não é? Que vai mudando. [D4: Pois é.]

D1: É engraçado que a falta de memória e de recordação, é uma arma política fantástica. [D5: É, é!] Porque de repente, ninguém traz a terreno, tudo aquilo que já se fez e que saiu gorado ou que trouxe [D5: É verdade.] sucesso. [D4: Sim, sim.] Ninguém para para pensar

no que fez, não é? Alguém chega ao mundo da Educação e toda a gente acha, como no futebol, que percebe de Educação e inventa mais alguma coisa, e põe profissional, tira profissional, inventa mais uma lei, e equipa, nanana, e ninguém para, para pensar “Mas deixa lá ver o que experimentamos nestes últimos 20, 25 anos, 30” não é? E já foi tanta coisa que é brutal, mesmo.

[D4: É verdade.] [D5: Completamente.]

D4: Ainda as medidas não estão avaliadas e já estão a tirá-las.

D1: Sim, sim, sim.

D4: Não dá tempo para

D1: Corrigiu-se o 319 ou tentou-se corrigir com o 3, que já vai em algumas reformulações, não é? [D2: Sim, sim.] O 319 teve miríade de correções, e já se está na prática a tentar meter os meninos, para tentar solucionar ou tapar um buraco que está a acontecer.

D4: É verdade. E não era aí [D1: Mesmo erro. O mesmo erro.] De todo...É o mesmo.
[D5: Sem dúvida, sem dúvida.]

D1: Pronto, eu calo-me! ((Risos das participantes)).

M1: Era só para agradecer, a vossa participação. Assegurar que todas as regras de confidencialidade e os dados vão ser todos, serão utilizados apenas na investigação. Posteriormente, também poderei ceder, quando chegar a alguma conclusão, depois poderei, se tiverem interesse, ceder...

D4: Sim, sim, temos interesse. Estamos interessadas. (Risos das participantes)

D5: E

M1: Disponibilizamo-nos para qualquer esclarecimento, não sei se têm alguma dúvida...

D1: Não, se vocês tiverem alguma dúvida, depois...

D4: Claro, se for preciso alguma informação...

M 2: O estudo é dela...

M1: Muito obrigada pela participação.

D4: De nada, se precisar de mais alguma informação....

Legenda:

Símbolo	Significado
[]	Discurso sobreposto.
:	Sons prolongados numa palavra.
-	Palavra que não foi terminada.
...	Pausas.
(())	Observações da moderadora

ANEXO XI

Transcrição do *focus group* com os Professores de Educação Especial

M2: Podemos começar.

M1: Se quiserem água, durante a sessão (aponta para as garrafas que se encontram na mesa no centro do grupo). Desde já, queria agradecer, mais uma vez, eu sou a Ana Rita a colega chama-se Rejane.

Como leram no consentimento informado, o objetivo da investigação é tentarmos investigar, explorar o papel do Psicólogo Escolar na equipa de Educação Especial, mas também o papel do Psicólogo no contexto escolar.

Neste sentido, o objetivo do *focus group*, é que de uma forma informal, num ambiente informal, de discussão, num debate, tentemos perceber, quais são as vossas experiências, claro que, neste sentido, o objetivo é obter o máximo de informação possível, através da vossa opinião, das vossas ideias, sem pensarem no que está correto ou no que está errado, porque claro que não há opiniões corretas ou erradas.

Se não tiverem dúvidas, iniciá-íamos. Antes que me esqueça, por uma questão de organização, por causa do transcrever, de transcrever o *focus group* todo, pedia que comessem sempre pela mesma ordem.

M2: Posso só acrescentar uma coisa?

M1: Sim, sim.

M2: O objetivo principal é mesmo se explorar se existem lacunas ou não, entre a articulação entre os dois profissionais, ou seja, a Educação Especial e a Psicologia, aquilo que poderia ser feito, que poderia ser melhorado, aquilo que é bem feito, sobretudo, é a articulação.

(Os participantes acenam que compreendem)

M1: E não apenas a experiência atual, mas também podem pensar nas outras escolas...

P4: Hum, hum.

P5: Hum, hum.

((Os participantes acenam que compreendem))

Questão inicial

M1: 1. Para iniciar, pedia que, por favor, se apresentassem, referindo os dados que considerarem pertinentes. Não sei quem quer começar?

P1: Às tantas primeiro as senhoras? ((Aponta para a participante P2)) ((Risos das restantes participantes))

P2: Pode ser, pode ser. Eu chamo-me P2. Sou professora de Educação Especial. A minha formação base é Educadora de Infância. E este ano encontro-me aqui na [REDACTED], estou na Unidade de Multideficiência, mas também estou a apoiar uma miúda autista no Jardim de Infância. E estive, como a Rita (M1) conhece, estive 3 anos numa Unidade de Autismo, em [REDACTED], e anteriormente, também estive a apoiar miúdos da Educação Especial dentro da sala de aula e miúdos do Jardim e do 1.º Ciclo.

P.1.1. Professora de Educação Especial.
P.1.2. Formação base Educadora de Infância.
P.1.3. Escola 2.º e 3.º Ciclo.
P.1.4. Unidade de Multideficiência.
P.1.5. Apoio a aluna do Jardim de Infância com autismo.
P.1.6. Três anos numa Unidade de Autismo.
P.1.7. Apoio a alunos da Educação Especial.
P.1.8. Apoio na sala de aula.
P.1.9. Apoio a alunos do Jardim.
P.1.10. Apoio a alunos do 1.º Ciclo.

O que, a minha experiência, o que me diz é o seguinte, é que agora, como todos sabem, os agrupamentos carecem de recursos humanos como Psicologia, não é? E este ano, até, na [REDACTED] tínhamos só Psicóloga a meio tempo, uma Psicóloga, mas há dois meses, veio outra Psicóloga a tempo inteiro. O que acontece, as Psicólogas, pelo que me dá a entender, são mesmo só para aqueles testes vocacionais do 9.º ano. Pronto, vão mais preencher esses trabalhos e, e depois têm um bocado de dificuldade, tem, e, e por vezes, talvez, não haja tempo! Não haja tempo para irem onde também é importante, que é muito importante, que são, é o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo. Porquê? Por vezes não é só problemática em si, dos miúdos, são, são os pais que não são informados, e depois também os pais que não têm ainda, que ainda não fizeram o luto. O luto por vezes, até a Psicóloga, penso que pode até não ser importante para trabalhar diretamente com os miúdos, às vezes é, não é? Mas, mas é importante, é muito importante para, para lidar, ajudar os professores, a lidar por vezes com os pais. Porque o luto, muitas vezes os pais até dizem que fazem o luto, que fizeram o luto, mas não. Pela minha experiência, que eu tenho, por vezes, os pais, pronto, há, há alturas que podem não aceitar um trabalho ou talvez tenham expetativas ou muito altas, alguns até têm muito baixas, dos alunos, e porquê? Porque, pronto, talvez precisem de um recurso, que é a Psicóloga, não é?

M2: Obrigada. Está bem, obrigada.

P2: Não sei se eu fiz, se transmiti tudo, mas o Jardim de Infância, e principalmente o 1.º Ciclo é fundamental, porque depois vão para o 5.º ano miúdos, até que, inclusive, sinalizam miúdos no 4.º ano e que, depois, eles também não

- P.1.11. Agrupamentos carecem de recursos humanos.
- P.1.12. Agrupamentos carecem de Psicologia.
- P.1.13. Psicóloga apenas a meio tempo.
- P.1.14. Outra Psicóloga a tempo inteiro.
- P.1.15. Psicólogas são apenas para testes vocacionais para o 9.º ano.
- P.1.16. Principal tarefa é OV.
- P.1.17. Possível falta de tempo para outras áreas importantes.
- P.1.18. Muito importante irem ao Jardim-Infância.
- P.1.19. Muito importante irem ao 1.º Ciclo.
- P.1.20. Própria problemática dos alunos.
- P.1.21. Falta de informação dos pais poderá ser problema.
- P.1.22. Pais ainda não fizeram luto.
- P.1.23. Luto dos pais poderá ser trabalhado com a Psicóloga.
- P.1.24. Psicóloga para ajudar os professores.
- P.1.25. Psicóloga para lidar com os pais.
- P.1.26. P.1.22.
- P.1.27. Trabalho pode não ser aceite pelos pais.
- P.1.28. Pais poderão ter expetativas muito altas dos alunos.
- P.1.29. Pais poderão ter expetativas muito baixas dos alunos.
- P.1.30. Pais poderão precisar do auxílio da Psicóloga.

- P.1.31. Jardim de Infância é fundamental-
- P.1.32. 1.º Ciclo é principalmente fundamental.
- P.1.33. Alunos sinalizados no 4.º ano não conseguem completar o 5.º ano.

vão das pernas, muitos deles, não é? Mas infelizmente, infelizmente, há muita, ainda há muita carência nessa informação, apesar de os pais terem conhecimento, mas por vezes não aceitam, e porque, pronto, em questões de trabalho, claro, eles até vão às reuniões, os Psicólogos até vão às reuniões de departamento, do grupo, do grupo da Educação Especial, mas, coitados, por muita boa vontade que tenham, podem não ter, prontos, estão direcionados para outro trabalho, e não têm disponibilidade. Eu penso que, num agrupamento devia haver dois ou três Psicólogos, um principalmente para o 1.º Ciclo e Jardim de Infância, para ajudar os professores do 1.º Ciclo e os professores da Educação Especial, que trabalham neste, nesta área. É tudo o que eu tenho a dizer.

M2: Obrigada.

P2: Acho que [REDACTED], deu-me muita experiência sobre isso, não foi Rita.

M1: (Acena que sim)

M2: Ainda vamos explorar mais um bocadinho isso. Mas vamos continuar com a apresentação.

P3: Eu sou P3. A minha formação base é 1.º Ciclo, depois tirei a licenciatura em Educação Comunitária aqui na Universidade do Minho, e trabalhei cinco-, trabalhei sempre no 1.º Ciclo. Depois por questões de comodidade e aproximação da residência, concorri a Educação Especial, que na altura não era necessário ser especializado, e trabalhei 5 anos no grupo 910. Depois, após 5 anos, concorri para o 930, também ainda não precisava da especialização, fiquei um ano, mas gostei muito e resolvi tirar a

P.1.34. Carência de informação dos pais.
P.1.35. Falta de aceitação dos pais.
P.1.36. Psicólogos vão às reuniões do departamento de Educação Especial.
P.1.37. Psicólogo poderá não estar direcionado [para a Educação Especial].
P.1.38. Psicólogo poderá não ter disponibilidade [para a Educação Especial].
P.1.39. Deviam ser 2 ou 3 Psicólogos por agrupamento.
P.1.40. Devia ser um Psicólogo para o 1.º Ciclo e Jardim de Infância.
P.1.41. Devia ser um Psicólogo para auxiliar os professores de 1.º Ciclo.
P.1.42. Devia ser um Psicólogo para ajudar os professores de Educação Especial.

P.1.43. Formação-base 1.º Ciclo.
P.1.44. Licenciatura em Educação Comunitária.
P.1.45. Licenciatura na Universidade do Minho.
P.1.46. Trabalhou sempre no 1.º Ciclo.
P.1.47. Concorreu à Ed. Especial por aproximação de residência.
P.1.48. Não era necessária especialização.
P.1.49. Trabalhou 5 anos no grupo 910.
P.1.50. Concorreu ao grupo 930.
P.1.51. Não era necessária especialização [no 930].
P.1.52. Um ano [no 930].
P.1.53. Gostou muito [do 930].
P.1.54. Especialização no domínio da visão.

especialização no domínio da visão. Agora, estou há seis anos no agrupamento, a apoiar estes miúdos cegos e com baixa-visão. Pronto.

P2: A minha problemática é Mental-Motora, fiz ali na Católica há oito ou nove anos, penso eu, mais ou menos. O mestrado em

P3: É só a apresentação, agora?

M2: Sim, sim. [M1: Sim.]

P4: Chamo-me P4

P2: Era só apresentação?

P4: Sim, sim. Tenho 40 anos. A minha licenciatura inicial é em Humanidades, fiz pós-graduação no domínio Cognitivo-Motor, já em 2006-2007. Neste momento estou a terminar o mestrado com uma tese sobre a Síndrome de Prader-Willi. Trabalhei 12 anos na APCCDM de Braga, tenho pouca experiência no ensino regular, é o 3.º ano que trabalho [P1: Pouca, mas boa] Muito obrigada! ((Sorri)). E é este, o meu percurso profissional.

M1: Obrigada.

P5: Chamo-me P5, sou professora de Educação Especial na [REDACTED] há uns 5 aninhos. A minha formação de base, sou professora de 3.º Ciclo e Secundário, de Português, Latim e Grego. Estive a dar aulas de Português durante 5 anos, entretanto, exatamente pelos mesmos motivos, para ficar mais próxima de casa concorri ao destacamento da Educação Especial, gostei, estive dois,

P.1.55. Está há seus anos no agrupamento.
P.1.56. Apoia alunos cegos e de baixa visão

P.1.57. Domínio Mental-Motor.
P.1.58. Especialização na Universidade Católica.
P.1.59. Especialização há 8 ou 9 anos.

P.1.60. Tem 40 anos.
P.1.61. Licenciatura em Humanidades.
P.1.62. Pós-graduação no domínio cognitivo-motor.
P.1.63. Especialização em 2006-2007.
P.1.64. Está a terminar o mestrado.
P.1.65. Tese de Mestrado sobre Síndrome de Prader-Willi.
P.1.66. Trabalhou na APCCDM de Braga.
P.1.67. Pouca experiência no ensino regular.
P.1.68. 3.º ano de trabalho no ensino regular.

P.1.69. No agrupamento há cinco anos.
P.1.70. Formação base em 3.º Ciclo e Secundário de Português, Latim e Grego.
P.1.71. Deu aulas de Português durante cinco anos.
P.1.72. Concorreu a Ed. Especial por aproximação de residência.
P.1.73. Gostou de Ed. Especial.
P.1.74. Esteve dois anos na Ed. Especial

três, aninhos, entretanto resolvi tirar a especialização e concorri ao grupo quando abriu, o grupo, o departamento da Educação Especial.

M2: Obrigada.

M1: Obrigada. Professor P1.

P1: Eu sou o P1, de base tenho formação de 1.º Ciclo, e estou na Educação Especial há uns 30 e tal anos, ((Risos)) [D2: Ei:] desde 87. Inicialmente fiz o curso de especialização em Educação Especial na EST do Porto, na altura entrei pela Madeira, que era onde eu estava no Ensino Regular. Regressei à Madeira, fiz 6 anos na Educação Especial, que é uma experiência completamente diferente da que nós-, é uma estrutura completamente diferente do que nós cá temos, em que já articulávamos grandemente com os técnicos [P2: Pois.] que não só Psicólogos, muitos outros. [P5: Sim.] [P2: Sim.] Depois vim para cá... (0,2) e entretanto, estive na equipa de coordenação dos Apoios Educativos, depois fui para [REDACTED]. Atualmente estou a coordenar o departamento de Educação Especial no agrupamento.

M2: Obrigada.

M1: Obrigada. Agora vamos começar a ser mais específicos.

Questão introdutória

M1: 2. No seu entender, quais os elementos que deverão constituir uma equipa que trata dos assuntos relacionados com Educação Especial? Não sei quem quer começar (10:08)

P.1.75. Tirou especialização.
P.1.76. Quando abriu, concorreu ao departamento de Ed. Especial.

P.1.77. Formação base em 1.ºCiclo.
P.1.78. Na Ed. Especial desde 1987.
P.1.79. Especialização no EST d Porto.
P.1.80. Entrou pela Madeira.
P.1.81. Estava na Madeira no ensino regular.
P.1.82. Regressou à Madeira.
P.1.83. Esteve na Ed. Especial [na Madeira] seis anos.
P.1.84. “Experiência totalmente diferente” [do continente].
P.1.85. Estrutura diferente [do continente].
P.1.86. Ed. Especial já articulava com outros técnicos.
P.1.87. Articulação não limitada aos Psicólogos.
P.1.88. Articulação com muitos técnicos.
P.1.89. P5 concorda com P.1.88.
P.1.90. P2 concorda com P.1.88.
P.1.91. Esteve na equipa de apoios educativos.
P.1.92. Foi para o agrupamento atual.
P.1.93. Coordena o departamento de Ed. Especial do agrupamento.

P5: A Professora P2 será melhor, não é? Que é para continuar (a ordem de resposta)

P2: Sim, mas, no início eu até percebi mal, se era só a especialização, mas eu disse tudo. Repete outra vez Rita, peço desculpa.

M1: No seu entender, quais os elementos que deverão constituir uma equipa que trata dos assuntos relacionados com Educação Especial?

P2: Penso que, pronto, os professores da Educação Especial, os professores, os, os diretores de turma ou titulares de turma ou Educadores de Infância, hum: Psicólogo, o Psicólogo [P5: Os pais também.] São importantes os pais, para, para, pronto, mas também, depende da situação, não é? Mas é essa equipa.

M1: Professora P3.

P3: Eu também:, tal como a P2, também concordo, o Professor de Educação Especial, os, os docentes titulares de turma, mas eu abrangeria mais o Conselho de Turma também, já ter assim ((o que é dito não é perceptível)), e:: os pais também, Psicóloga, e no nosso caso, nem tanto nenhum técnico, porque não:, não é necessário, mas com certeza que

P2: Acerca da visão não é?

P3: Sim, sim.

P2: Sim, sim, pois. Vocês, desculpem, vocês têm a baixa visão, não é? Mas também têm motor e cognitivo? [P4: Sim, sim.]

P.2.1. Professores de Educação Especial.
P.2.2. Professores.
P.2.3. Diretores de turma.
P.2.4. Titulares de turma.
P.2.5. Educadores de Infância.
P.2.6. Psicólogo.
P.2.7. Pais.
P.2.8. Pais são importantes.
P.2.9. [pais] depende da situação.

P.2.10. Professor de Educação Especial.
P.2.11. P.2.3.
P.2.12. Conselho de turma.
P.2.13. P.2.7.
P.2.14. P.2.6.
P.2.15. Não é necessário técnico (no caso da Unidade de alunos cegos e baixa visão).

P2: Mas a base é a visão, não é?

P5: Não, não.

P3: Até têm mais do 930.

P2: Porque agora há poucos, pois.

P4: E além dos já mencionados, eu acrescentaria, se calhar, a Terapeuta da Fala, que eu acho que é muito importante. [P2: Ah.] Não há quase nenhuma, no agrupamento, digo eu. E Terapeuta Ocupacional, se calhar em alguns casos também era essencial.

P5: E eu concordo aqui com a P4 e com o que todos os outros já foram dizendo (Riso da participante e dos restantes participantes), e acrescentando aqui que termos de, não só propriamente o Terapeuta da Fala e o Terapeuta Ocupacional, mas aquilo que eu sinto que me faz imensa falta, muitas vezes, [P2: Fisioterapeuta.] É os despistes sensoriais, são feitos despistes cognitivos e sensoriais não é assim tão fácil de arranjar. [P2: Sim, sim] Porque depois é as marcações, demoram não sei quanto tempo. [P2: Hum, hum...exato.] Há uma aluna que está à espera de consulta de otorrino não sei há quanto tempo. Portanto, faria falta, sei lá, não diria como membro permanente da equipa, mas alguém a quem a gente pudesse realmente recorrer para fazer despiste sensorial ou algo:

P2: Exato. Mas eu também não falei das terapeutas, pelo seguinte, no início, há uns anos atrás, eu tive conhecimento, ainda não estava na Educação Especial, e havia, até inclusive em Guimarães, em Guimarães, estavam lá fixas, era importante, também. Terapia da Fala, Terapia

P.2.16. P.2.1.
P.2.17. P.2.2.
P.2.18. P.2.3.
P.2.19. P.2.4.
P.2.20. P.2.5.
P.2.21. P.2.6.
P.2.22. P.2.7
P.2.23. P.2.8.
P.2.24. P.2.12.
P.2.25. Terapeuta da fala.
P.2.26. Terapeuta da fala é muito importante.
P.2.27. Não há quase nenhuma no agrupamento [Terapeuta da Fala].
P.2.28. Terapeuta Ocupacional.
P.2.29. Terapeuta Ocupacional em determinados casos.

P.2.30. P.2.1.
P.2.31. P.2.2.
P.2.32. P.2.3.
P.2.33. P.2.4.
P.2.34. P.2.5.
P.2.35. P.2.6.
P.2.36. P.2.7
P.2.37. P.2.8.
P.2.38. P.2.12.
P.2.39. P.2.25.
P.2.40. P.2.28.
P.2.41. Necessidade de despistes sensoriais.
P.2.42. Fisioterapeutas.
P.2.43. Despistes sensoriais.
P.2.44. Dificuldade em arranjar despistes sensoriais.
P.2.45. P2 concorda com P.2.44.
P.2.46. Marcação demorada [despistes sensoriais].
P.2.47. P2 concorda com P.2.46.
P.2.48. Não seria um membro permanente [despiste sensorial].
P.2.49. Necessidade de ter disponível alguém para despiste sensorial.

P.2.50. P2 concorda com P.2.49.
P.2.51. Inicialmente terapeutas estavam fixas em Guimarães.
P.2.52. Importante as terapeutas estarem fixas num local.

Ocupacional, nem que depois fossem a outros agrupamentos, mas fixos, meio tempo, não, não era irem lá só por uma hora, ou assim, isso, porque a Unidade de Multideficiência também tem os Terapeutas, mas são do CRI

P4: Se calhar há mais ((o que é dito não é perceptível)) o que têm de fazer e depois são chamados [P2: Sim, sim.] ((a participante continua a falar, mas não é possível discernir o que está a ser dito, pois está a falar em simultâneo com P2))

P2: Mas deviam de fazer os despistes com a equipa, terem mais disponibilidade, mas para isso, tinham que estar no agrupamento

P5: Ou então

P2: Mas não são do agrupamento, agora são, são do privado, não sei.

P1: Acho que o meu papel é o mais fácil, que é fazer a síntese de vocês todas.

((Risos das participantes, algumas participantes falam, mas não é perceptível))

P1: Mas acho que em alguns agrupamentos atualmente, os agrupamentos já é um mundo e a exigência, enorme, fixarmos uma equipa de diversos técnicos a um agrupamento, acho que às tantas, em determinados agrupamentos não são necessários. Mas deixá-los num serviço exterior, [P2: É.] onde nós vamos recorrer de vez em quando [P2: Pois é, é], que é o que acontece atualmente, não dá resposta nenhuma. [P4: Exato.] Agora, acho que em

P.2.53. Possibilidade de serem móveis [apesar de teres um local fixo]
P.2.54. Unidade de Multideficiência tem terapeutas do CRI.

P.2.55. Poderão haver mais terapeutas.

P.2.56. Despistes deveriam ser realizados com equipa.
P.2.57. Necessidade dos terapeutas terem mais disponibilidade.
P.2.58. Estarem no agrupamento [para terem mais disponibilidade].

P.2.59. Terapeutas não são do agrupamento.
P.2.60. Terapeutas são do privado.

P.2.61. Tamanho elevado de determinados agrupamentos atualmente.
P.2.62. Enorme grau de exigência [de alguns agrupamentos].
P.2.63. Fixar uma equipa de diversos profissionais poderia não ser necessário em alguns agrupamentos.
P.2.64. Técnicos são externos à escola.
P.2.65. P2 concorda com P.2.63.
P.2.66. Docentes de Ed. Especial recorrem esporadicamente [aos terapeutas].
P.2.67. P2 concorda com P.2.66.
P.2.68. Situação atual.
P.2.69. Esta situação não é eficaz.
P.2.70. P4 concorda com P.2.69.

termos genéricos, os Professores de Educação Especial sozinhos, também não é nada.

P2: Pois não.

P5: Hum, hum.

P1: Termos mais a Psicóloga também não dá nada, porque:... (0,1) nos mundos de hoje recorrer ao Serviço de Psicologia [P2: Tinha de ser mais permanente, tinha de ser mais permanente.] Para avaliar, para avaliar o aluno e não se, quer dizer, pedem-se avaliações que depois, que a Psicóloga acaba por ter que responder e perda de tempo por pedidos desnecessários, e muita perd-. Agora, em termos gerais acho que fazia, muito importante, uma equipa, mas eu não estou a ver isso como possibilidade nos tempos que correm, em que estaria, sim senhor, o professor de Educação Especial ou os Professores de Educação Especial das respetivas áreas. [P2: Sim.] Terapeuta Ocupacional e Terapeuta da Fala, acho que era muito importante que estivessem, e ainda acho mais um Técnico de Motricidade. [P4: Sim.] Um Técnico de Motricidade fazia muita falta, porque há miúdos que não vão lá com Educação Física ou com o Professor de Educação Física, era um Técnico de Motricidade que não era necessário só para aqueles miúdos graves tipo das Unidades, mas com um leque enorme de miúdos que andam por aí.

P3: Eu esqueci-me de dizer- [P1: A Psicóloga claro,]

P1: E depois, hum: os pais e:: Conselho de Turma e essa gente, é por inerência que estão lá, mas não são bem a nossa equipa. A nossa equipa é mais específica, não é? E depois,

P.2.71. Professores de Educação Especial não podem trabalhar sozinhos.

P.2.72. P2 concorda com P.2.71.

P.2.73. P5 concorda com P.2.71.

P.2.74. Uma Psicóloga não é suficiente.

P.2.75. Psicóloga mais permanente.

P.2.76. Muitos pedidos de avaliação.

P.2.77. Psicóloga responde aos pedidos.

P.2.78. Pedidos desnecessários poderão ser perda de tempo [para a Psicóloga].

P.2.79. Possibilidade reduzida de uma equipa com o Professor de Educação Especial.

P.2.80. Possibilidade pouco reduzida de uma equipa com Professores de Educação Especial das respetivas áreas.

P.2.81. P2 concorda com P.2.80.

P.2.82. Importância de uma Terapeuta Ocupacional.

P.2.83. Importância de uma Terapeuta da Fala.

P.2.84. Grande importância de um técnico de Motricidade.

P.2.85. P4 concorda com P.2.84.

P.2.86. Necessidade de um técnico de Motricidade.

P.2.87. Determinados alunos necessitam de mais auxílio além da Educação Física.

P.2.88. Técnico de Motricidade não se limitaria aos alunos das Unidades.

P.2.89. Técnico de Motricidade para benefício de vários alunos.

P.2.90. Psicóloga.

P.2.91. Pais.

P.2.92. Conselho de turma estão na equipa por inerência.

P.2.93. Conselho de turma não pertencem à equipa de Educação Especial.

P.2.94. Equipa de Educação Especial é mais específica.

claro que temos de articular com o Serviço de Saúde da localidade, mas aí, depois já não queremos que eles estejam connosco, porque eles têm mesmo de estar na localidade, nos respetivos serviços.

P2: Ah, porque em Joane, no ano passado, na Unidade de Autismo, o Professor de Educação Física que estava lá a fazer Educação Física com os miúdos autistas, ele já tinha preparação para isso. [P1: Há uma formação em motricidade, que é específica] Já não era o primeiro ano que trabalhava em Unidades, e ele fazia, fez um excelente trabalho, não menosprezando o trabalho dos outros, mas tinha bastante experiência nisso. E era importante [P1: Há uma formação específica para isso, não é o de Educação Física] É, é, e tinha muito jeito para isso, para eles, porque eles também tinham dificuldade na mobilidade, não é? De orientação, sim, ele tinha muito jeito. Esse, o [REDACTED] que era da [REDACTED]. [P1: Porque há miúdos que têm dificuldades enormes e na motricidade fina, que não nos compete bem a nós estarmos ali. Se estivermos ali, perdemos tempo noutro lado mais académico.]

P2: Sim, sim. Mas ele tinha, a base dele era Educação Física [P1: São professores de Motricidade], mas como tinha poucos anos de serviço e trabalhou, e tinha trabalhado numa Unidade na [REDACTED], ele era da [REDACTED], e já não era o primeiro ano, e gostava mesmo daquilo que fazia e fez um excelente trabalho. E eu sei que-

P1: É quase como o Professor de Mobilidade, de Educação e Mobilidade que temos hoje, não é propriamente, pronto, é [P3: Exatamente, era isso que me esqueci de dizer. É

P.2.95. Necessidade de articular com Serviço de Saúde da localidade.

P.2.96. [Serviço de Saúde] não está com a equipa na escola.

P.2.97. Serviço de Saúde tem de estar na localidade.

P.2.98. Serviço de Saúde tem de estar nos respetivos serviços.

P.2.99. Professor de Educação Física com formação para trabalhar com alunos de Educação Especial.

P.2.100. Há uma formação específica em motricidade.

P.2.101. Professor fez um excelente trabalho.

P.2.102. Muita experiência [com alunos de Educação Especial].

P.2.103. Importância da experiência.

P.2.104. P.2.100.

P.2.105. Trabalhar a motricidade não compete ao Professor de Educação Especial.

P.2.106. Perda de tempo do lado académico [ao trabalhar a motricidade].

P.2.107. P2 concorda com P.2.106.

P.2.108. Professor de Educação e Mobilidade.

P.2.109. Professor de Mobilidade é essencial para os alunos.

essencial para os alunos, não só para os cegos e de baixa visão, mas] [P5: Para os outros.]

P3: Sim, para todos.

P1: Não, atualmente os professores de Educação Especial estão muito isolados, muito sozinhos.

P5: Hum, hum.

P2: Pois é.

P1: Além de, e tu ainda és do tempo das equipas (P3), estamos sem orientação nenhuma, parece que cada agrupamento faz a sua [P2: É, é.] faz à vontade que quer. [P2: Pois é.] Com o leque de abertura que a lei nos permite [P2: Pois é.] Cada um vai fazendo como bem entende. Ou como lhe é permitido fazer ((Risos)).

P2: Vamos vendo (Risos). É melhor deixar andar, é melhor às vezes, e vamos vendo o que é que vai surgir até ao próximo.

Questões de transição

M1: 3. Como professor de Educação Especial, qual considera que deveria ser o papel do Psicólogo Escolar na equipa de Educação Especial? (17:47)

P2: Eu já falei disso no princípio, não é? ((Risos)) Acho que é importante, que é muito importante, mas, mas, hum, porque nos ajuda, porque nos ajuda também na, nos pais não é? Na relação com os pais. Porque por vezes, não é, nós até conseguimos trabalhar muito bem com os miúdos,

P.2.110. Não é essencial apenas para os alunos cegos.
P.2.111. Essencial para outros alunos.

P.2.112. Essencial para todos.

P.2.113. Professores de Educação Especial muito isolados atualmente,
P.2.114. Professores de Educação Especial muito sozinhos.

P.2.115. P5 concorda com P.2.114.

P.2.116. P2 concorda com P.2.114.

P.2.117. Falta de orientação para os Professores de Educação Especial.

P.2.118. Aparentemente cada agrupamento faz o que quer.

P.2.119. P2 concorda com P.2.118.

P.2.120. Lei permite muita abertura.

P.2.121. P2 concorda com P.2.120.

P.2.122. Cada agrupamento faz “o que bem entende”

P.2.123. [cada agrupamento vai fazendo] o que lhe é permitido fazer.

P.2.1124. Esperar pelo que vai surgir no ano letivo seguinte.

P.3.1. Importante.

P.3.2. Muito importante.

P.3.3. Ajuda os Professores de Educação Especial.

P.3.4. Ajuda os Professores de Educação Especial com os pais.

P.3.5. Professores de Educação Especial até conseguem trabalhar bem com os alunos.

miúdos, mas há certas, há certas situações que os pais até vêm exigir qualquer coisa ou têm expectativas muito altas, ou expectativas muito baixas, e: nós se tivéssemos até um ‘apoiozito’ de uma Psicóloga, conseguíamos, conseguíamos, talvez, fazer um trabalho melhor, porque para atenuar um bocado a dor, dos pais: ... (0,1) Eu no início falei tudo ((Risos)). Penso que é isso, não sei. Mas que, seja a problemática que for.

P3: Eu, eu, trabalho também muito com a Psicóloga como, não no agrupamento [P2: No meu caso não.] Porque a Psicóloga não tem tempo e nós fazemos, existe um protocolo do, do agrupamento com a ACAP e a Psicóloga acompanha todos os meninos, vai busca-los à escola, às escolas, e faz o acompanhamento. É essencial, hum, não só para os meninos, como para os pais para, a Psicóloga também faz o atendimento aos pais, e aos professores, não é? E:: esse apoio é semanal. É importantíssimo sempre [P2: Pois.] Há sempre um acompanhamento e nós trocamos sempre, pronto, ideias ou dificuldades ou:: pronto, tudo. A qualquer momento a Psicóloga está disponível para atender os meninos e atender-me a mim, e:: funciona mesmo muito bem. É essencial mesmo, para estes meninos, e acho que para todos. Mas, trabalhamos muito bem, assim, com o Psicólogo. Tem de ser.

P4: Bem, eu como estou a trabalhar diretamente, praticamente diretamente com a Dra. (Psicóloga do Agrupamento), o meu contacto com ela é quase diário, e se não diário é dia sim, dia não. Acho que ela faz um trabalho maravilhoso, porque: é extremamente empenhada, na avaliação dos alunos e não só. É muito importante porque também serve de mediadora para contornar certos assuntos, que, melhor que ninguém, há assuntos que só os Psicólogos

P.3.6. Em algumas situações os pais fazem exigências.

P.3.7. Expetativas muito altas dos pais.

P.3.8. Expetativas muito baixas dos pais.

P.3.9. Apoio da Psicóloga poderia auxiliar num trabalho melhor dos professores de Educação Especial.

P.3.10. Apoio da Psicóloga poderia ajudar a atenuar dor dos pais

P.3.11. Apoio da Psicóloga poderia auxiliar os professores de Educação Especial e pais independentemente da problemática.

P.3.12. Trabalha muito com a Psicóloga.

P.3.13. Não no Agrupamento.

P.3.14. No caso de P2 é o Psicólogo do Agrupamento.

P.3.15. Psicólogo não tem tempo.

P.3.16. Agrupamento tem protocolo com a ACAP.

P.3.17. Psicólogo da ACAP acompanha todos os alunos.

P.3.18. Psicólogo da ACAP vai buscar os alunos à escola para os acompanhamentos.

P.3.19. Psicólogo é essencial.

P.3.20. Psicólogo é essencial para os alunos.

P.3.21. Psicólogo é essencial para os pais.

P.3.22. Psicólogo também faz atendimento aos pais.

P.3.23. Psicólogo também faz atendimento aos professores.

P.3.24. Apoio é semanal.

P.3.25. [Apoio é] “Importantíssimo”.

P.3.26. P2 concorda com P.3.25.

P.3.27. Há sempre um acompanhamento.

P.3.28. Psicólogo e Professor de Educação Especial trocam sempre ideias.

P.3.29. [Psicólogo e Professor de Educação Especial] trocam sempre dificuldades.

P.3.30. Psicólogo está sempre disponível para atender alunos.

P.3.31. Psicólogo está sempre disponível para atender Professores de Educação Especial.

P.3.32. [Articulação] funciona mesmo bem.

P.3.33. É essencial para os alunos cegos e com baixa visão.

P.3.34. [Essencial] para todos.

P.3.35. Trabalha muito bem com o Psicólogo.

P.3.36. Têm de trabalhar bem com o Psicólogo.

P.3.37. Trabalha praticamente directamente com o Psicólogo.

P.3.38. Contacto quase diário.

P.3.39. Contacto em dias alternados (quando não é diário).

P.3.40. Psicóloga “faz um trabalho maravilhoso”.

P.3.41. Psicóloga “extremamente empenhada” na avaliação dos alunos.

P.3.42. Psicóloga é empenhada também em outras áreas.

P.3.43. Psicólogo é muito importante.

P.3.44. Psicóloga como mediadora.

P.3.45. Psicólogo para contornar alguns assuntos.

P.3.46. Há assuntos exclusivos dos Psicólogos.

é que sabem, não é? Tratar. Hum: acho que de todos os agrupamentos que passei e até mesmo na APPCDM, nunca vi ninguém como ela, realmente. É uma pessoa extremamente empenhada. E pronto, e acho que é muito importante, pelo menos para a Escola de 2.º e 3.º Ciclo e para as escolas deste agrupamento, uma pessoa...

P5: Este já é o quarto ano que ando aqui (neste agrupamento) P4 ((Risos)). Em relação ao papel do Psicólogo, no genérico, mais do que a avaliação, às vezes também importa depois o trabalhar, o intervir diretamente com a criança em determinadas áreas, a estimulação cognitiva, a estimulação ((o que é dito, não é perceptível)), problemas comportamentais, pronto. Pronto, é mais uma parceira no trabalho direto com a criança.

[P4: Hum, hum. Exatamente.] [P2: É, é. Claro.]

P5: Mais, inde-, pronto, não só em termos de avaliação, mas também em termos de intervenção.

P1: Eu acho que para além de, desses aspetos que já foram referidos, e acho muito bem, de intervenção, que: o Psicólogo e o Professor de Educação Especial, que de base tem uma formação mais virada para a, para a observação e saber observar e saber levar os miúdos a evoluir, portanto, tem de saber observar vários campos, eu acho que temos de tomar um papel mais ativo na formação... (0,1) do corpo docente. Ou seja, para além do nosso trabalho concreto de intervir diretamente, há coisinhas que nós vemos perfeitamente que os miúdos não avançam por, por [P4: Questões emocionais?] Por, por posições ou por opções menos corretas [P2: Pois.] por quem está a tentar ensinar e que não levam o miúdo a aprender, e acho que nos cabe a

P.3.47. Psicóloga do agrupamento de P4 é diferente dos que conhecia.

P.3.48. Psicólogo do agrupamento de P4 é uma pessoa muito empenhada.

P.3.49. Psicólogo do agrupamento de P4 é muito importante para a Escola de 2.º e 3.º Ciclo.

P.3.50. Psicólogo do agrupamento de P4 muito importante para as várias escolas do agrupamento.

P.3.51. Já está no agrupamento há 4 anos.

P.3.52. Avaliação pode não ser o mais importante.

P.3.53. Importa trabalhar com a criança.

P.3.54. Importa intervir diretamente com a criança em determinadas áreas.

P.3.55. Importa a estimulação cognitiva.

P.3.56. Importa a intervenção nos problemas comportamentais.

P.3.57. Parceira no trabalho direto com a criança.

P.3.58. P4 concorda com P.3.57.

P.3.59. P2 concorda com P.3.57.

P.3.60. Trabalho de parceria não se limita à avaliação.

P.3.61. Trabalho de parceria inclui a intervenção.

P.3.62. Concorda com os aspetos já referidos.

P.3.63. Concorda com a necessidade de intervenção.

P.3.64. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm formação voltada para a observação.

P.3.65. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm formação para auxiliarem na evolução.

P.3.66. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm formação voltada para a observação.

P.3.67. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm de saber observar vários campos.

P.3.68. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm de saber observar vários campos.

P.3.69. Tem de se adotar um papel mais ativo na formação do corpo docente.

P.3.70. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm de intervir diretamente.

P.3.71. Psicólogo e Professor de Educação Especial verificam que há algumas posições menos corretas por parte dos professores.

P.3.72. Psicólogo e Professor de Educação Especial verificam que há algumas opções menos corretas por parte dos professores.

P.3.73. P2 concorda com P.3.72.

P.3.74. Essas opções não auxiliam o aluno a aprender.

nós tomar um papel mais ativo nessa área. Porque nós não podemos tomar conta de todos os miúdos que não vão aprendendo bem ou que vão retendo não sei quantas vezes ou que o Ensino Regular... (0,2) que vê ali um corpo que trabalha com casos graves e que não aprendem e os vão empurrando para nós, e depois há um grande grupo de alunos que são nitidamente nossos, e que vê-se, toda a gente vê, mas depois há um grupo de alunos que é de uma franja mais duvidosa, tanto é como não é, e conforme o grupo de Educação Especial ou conforme o grupo de Educação Especial decide pega ou não pega nesses miúdos, e quanto mais nós avançamos mais os professores de Ensino Regular recuam ((Riso)). Eu acho que:: [P2: Mas um bom professor regular no 1.º Ciclo, é fundamental para incluir, para] No 1.º Ciclo [P2: Para lacunas que os miúdos] No 1.º Ciclo sim, e eu sou de base de 1.º Ciclo, e é notório nos comentários [P2: Olha, tenho na minha experiência] Desculpa, é notório nos comentários dos colegas, realmente querem não querem avançar para outros níveis de ensino. [P2: É melhor ficar no 2.º ano, muitas vezes] Porque, se há que intervir é precocemente, é na Pré [P2: É, é], é no Jardim-de-Infância, é no desenvolvimento, é [P2: Exato.] Depois chegam ao fim e eles vão coxos e vão ficando cada vez mais coxos [P2: Pois, aí já não]. E depois se os miúdos não vão bem preparados, não têm os níveis que os professores querem que tenham [P2: Pois não] eles não vão mais adquirir, porque há um erro de base entre os, dos professores. [P2: A parte cognitiva, não está] Dos Professores doutores, do 2.º, como eu costumo dizer do 2.º Ciclo e daí para cima, que são preparados e formatados para o aluno médio, e todo o miúdo que vai para cima ou [P2: Pois] Ou que sai da média, não sabem ou não aprendem mais, aprenderem no 1.º Ciclo já não aprendem mais [P2: Pois não.] E:: acho que não nos compete a nós, pegar nesse grupo, nesses alunos todos, que

- P.3.74. Função dos Professores de Educação Especial de ser mais ativo na área.
P.3.75. Professores de Educação Especial não podem atender todos os alunos que não aprendem bem.
P.3.76. Não podem atender todos os alunos retidos várias vezes.
P.3.77. Ensino Regular vê nos Professores de Educação Especial alguém que trabalha com casos graves.
P.3.78. Ensino Regular considera Professores de Educação Especial alguém que trabalha com os alunos que não aprendem.
P.3.79. Ensino Regular vai orientando determinados alunos para a Educação Especial.
P.3.80. Há um grupo de alunos que são evidentemente de Educação Especial.
P.3.81. Vê-se que esses alunos são de Ed. E.
P.3.82. Há um grupo de alunos que causam dúvidas.
P.3.83. Vê-se que esses alunos são de Ed. E.
P.3.84. Integração desses alunos depende do grupo de Educação Especial.
P.3.85. Integração depende da forma como os grupos de Educação Especial decide se aceitam esses alunos.
P.3.86. “Quanto mais os Professores de Educação Especial avançam, mais os Professores de Ensino Regular recuam”.
P.3.87. Fundamental um bom professor de Ensino Regular no 1.º Ciclo para incluir.
P.3.88. Professor de 1.º Ciclo é fundamental para as lacunas dos alunos.
P.3.89. P1 concorda com P.3.88.
P.3.90. Formação base de P1 é 1.º Ciclo.
P.3.91. Alguns professores do 1.º Ciclo não querem avançar os alunos para outros ciclos.
P.3.92. Alguns professores do 1.º Ciclo consideram melhor manter aluno num dos anos de escolaridade.
P.3.93. Se necessária, intervenção deve ser precoce.
P.3.94. Necessidade de Intervenção precoce na Pré.
P.3.95. P2 concorda com P.3.94.
P.3.96. Necessidade de intervenção no Jardim de Infância.
P.3.97. Necessidade de intervenção no desenvolvimento
P.3.98. P2 concorda com P.3.97.
P.3.99. Sem essa intervenção chegam ao fim com lacunas.
P.3.100. Sem essa intervenção ficam cada vez com mais lacunas.
P.3.101. P2 concorda com P.3.100.
P.3.102. Alunos mal preparado não têm níveis desejados pelos professores.
P.3.103. P2 concorda com P.3.102.
P.3.104. Alunos mal preparados não vão fazer aquisições.
P.3.105. Falta de aquisição devido a erro entre professores.
P.3.106. Professores a partir do 2.º Ciclo são preparados para alunos médios.
P.3.107. Professores a partir do 2.º Ciclo estão formatados para alunos médios.
P.3.108. Alunos que saem da média, a cima ou abaixo, não sabem mais.
P.3.109. Alunos que saem da média não aprendem mais.
P.3.110. P2 concorda com P.3.109.
P.3.111. Não compete aos professores de Educação Especial auxiliar este grupo de alunos.

nós dizemos sempre, não podemos, não podemos, mas vamos pegando porque queremos ajudar os miúdos [P2: Pois, claro, claro.] Vamos pegando [P2: Tem de ser, não é?] Porque achamos que estamos a beneficiar o miúdo, e chegamos a um momento que o nosso modelo de intervenção de intervenção acaba por ser péssimo [P2: Sim. Pois é.] Ou não é um bom modelo, péssimo não será o termos, mas não é um bom modelo de intervenção, não é o mais eficaz. [P2: Não é, não. Não se torna eficaz, não é eficaz, não é o mais eficaz.]

P2: O importante é as professoras de Educação Especial, falo pela experiência própria, que a Rita (Moderadora 1) também sabe, que ela também trabalhou ao meu lado, não é? E trabalhávamos, trabalhávamos a intervenção dentro da sala de aula, não é Rita?

M1: Acena que sim.

P2: Dentro da sala de aula. E dentro da sala de aula os miúdos sejam, tenham a problemática que tiverem, veem os comportamentos normais dos miúdos, dos outros miúdos, e, e conseguem, podem não conseguir tanto, mas conseguem mais, evoluir, do que se tiverem a trabalhar sozinhos com o professor ou com outro adulto, num gabinete

P1: Trabalhar no gabinete sozinhos, isso é tudo muito fácil [P2: Sim, sim.] O problema é que o largamos, e ele dentro na sala de aula não sabe e a professora não [P2: Pois não, e primeiro temos de trabalhar o comportamento na sala de aula] Eu pessoalmente, gosto do trabalho em sala de aula, claro que às tantas o trabalho não me rende tanto [P2: Pois é.] Mas a professora vê o que o miúdo é capaz de fazer. [P2:

P.3.112. Dizem várias vezes que não podem atender esses alunos mas acabam por aceitar.
P.3.113. Aceitam porque querem ajudar os alunos.
P.3.114. P2 concorda com P.3.113.
P.3.115. Aceitam os alunos.
P.3.116. Têm de aceitar os alunos.
P.3.117. Aceitam porque consideram que estão a beneficiar o aluno.
P.3.118. Modelo de intervenção poderá ser péssimo.
P.3.119. P2 concorda com P.3.118.
P.3.120. Modelo poderá não ser o mais correto.
P.3.121. Péssimo não será o termo mais correto.
P.3.122. Não é um bom modelo de intervenção.
P.3.123. Não é o modelo mais eficaz.
P.3.124. P2 concorda com P.3.123.

P.3.125. Importância de trabalhar dentro da sala de aula.

P.3.126. Dentro da sala de aula os alunos com problemáticas veem os comportamentos normais dos outros alunos.
P.3.127. Alunos com problemáticas poderão não conseguir tanto.
P.3.128. Alunos com problemática poderão conseguir evoluir mais que num trabalho apenas com o professor num gabinete.
P.3.129. Apoio na sala de aula poderá ajudar mais o aluno que o trabalho no gabinete.

P.3.130. Trabalhar sozinhos no gabinete é muito fácil
P.3.131. P2 concorda com P.3.130.
P.3.132. Se ficar sem apoio do Professor de Educação Especial o aluno na sala de aula não sabe [o que fazer].
P.3.133. Quando o aluno fica sozinho na sala de aula a professora não consegue trabalhar com ele.
P.3.134. P2 concorda com P.3.133.
P.3.135. Primeiro deve trabalhar-se o comportamento na sala de aula.
P.3.136. Gosta de trabalhar na sala de aula.
P.3.137. Professor de Educação Especial trabalhar na sala de aula pode não render tanto.
P.3.138. P2 concorda com P.3.137.
P.3.139. Ao trabalhar na sala de aula a professora vê o que o aluno é capaz de fazer.

Mas tem de trabalhar os] Quando vimos embora, mas o professor só continua se quiser [P2: Pois é. O problema é esse.] [P5: Hum, hum.] Depois continua se quiser e se ele tiver sensibilidade para estas questões todas [P2: Pois é, o problema é esse é. Porque há duas faixas de seguimento] Pois, porque com esta nova lei toda, não sei se é lei, [P2: Sim] se é nova filosofia do Ministério da Educação de segregar alunos, e segregar o ensino e estatísticas e miúdos que têm que bater em boas notas, e os professores que se preocupam, os professores trabalham com os alunos que são capazes e os outros vão ficando todos para trás [P2: Pois é.] Estamos a correr, pelo menos é o que eu sinto, mas estamos a correr um pouco para isso. [P2: Pois é, é.] Quem é fraco, é fraco, não vale a pena, e deixa andar com os bons. [P2: É, é verdade.] Porque estatisticamente, se os fraquitos forem empurrados para a Educação Especial, estatisticamente aquilo até é capaz de ir limpar e de justificar.

P2: Pois, pois, mas agora tirando-os todos da Educação Especial, vai ser uma arrazia. E o problema dos miúdos não se

P1: Claro que com o fecho das instituições, neste momento estão a entrar no Ensino Regular, miúdos que nunca entrariam, que há uns anos atrás nunca entrariam. Portanto, neste momento, das duas uma, nós, ou pedimos mais recursos humanos ao Ministério, e é escusado pedir, porque eles não nos dão, ou nós recuamos para os casos pesados que nos vão chegando e nós temos de estar mais tempo com eles, e vão atrapalhar os outros.

P2: E são muito pesados, por exemplo, os miúdos que tem ali a Unidade, de multideficiência, [P1: Eu não] são miúdos

P.3.140. Quando o Professor de Educação Especial não o professor só continua o trabalho com o aluno se quiser.

P.3.141. Quando o Professor de Educação Especial não o professor só continua o trabalho com o aluno se tiver sensibilidade para estas questões.

P.3.142. P2 concorda com P.3.140.

P.3.143. Continuidade do trabalho com o aluno após saída do Professor de Educação Especial é um problema.

P.3.144. Há duas formas de trabalhar.

P.3.145. P1 concorda com P.3.143.

P.3.146. Existência de novas leis.

P.3.147. Um dos motivos poderá ser a lei.

P.3.148. P2 concorda com P.3.147.

P.3.149. Segregar aluno poderá fazer parte de uma nova filosofia do Ministério da Educação.

P.3.150. Segregar o Ensino poderá fazer parte de uma nova filosofia do Ministério da Educação.

P.3.151. Dar importância às estatísticas poderá fazer parte de uma nova filosofia do Ministério da Educação.

P.3.152. Exigência que os alunos tenham boas notas.

P.3.153. Professores preocupam-se.

P.3.154. Professores trabalham com os alunos capazes.

P.3.155. Alunos mais fracos vão ficando para trás.

P.3.156. P2 concorda com P.3.155.

P.3.157. Tendência parece ser o abandono dos alunos mais fracos.

P.3.158. P2 concorda com P.3.157.

P.3.159. Tendência para não auxiliar os alunos mais fracos.

P.3.160. Tendência para continuar a ensinar os bons alunos.

P.3.161. P2 concorda com P.3.160.

P.3.162. Integração dos alunos mais fracos na Educação Especial pode melhorar as estatísticas.

P.3.163. Integração dos alunos mais fracos na Educação Especial pode justificar as estatísticas.

P.3.164. P2 concorda com P.3.162.

P.3.165. Retirar todos estes alunos da Educação criará um problema.

P.3.166. Fecho das instituições resultará na entrada de alguns alunos para o Ensino Regular.

P.3.167. Anteriormente não existiria a possibilidade de alunos das instituições entrarem no Ensino Regular.

P.3.168. Há duas soluções.

P.3.169. Uma solução seria pedir mais recursos humanos ao Ministério da Educação.

P.3.170. Não vale a pena solicitar mais recursos humanos ao Ministério da Educação.

P.3.171. Ministério da Educação não dará mais recursos humanos.

P.3.172. Outra solução seria limitar a Educação Especial aos casos mais graves.

P.3.173. Necessidade de estar mais tempo com os casos mais graves.

P.3.174. Casos mais graves vão prejudicar os outros alunos.

P.3.175. Casos das Unidades são muito graves.

P.3.176. Alunos da Unidade de Multideficiência não têm funcionalidade nenhuma.

com pouca, [P1: Pois] que não têm funcionalidade nenhuma [P1: Os, os de Unidade]

P1: são miúdos já de bem-estar, não é? E:: de algum desenvolvimento. Agora, sem ser miúdos propriamente da Unidade e que andam na escola, são muitos e que precisam de uma integração sistemática e grande, e só podem pedir aos professores de Educação Especial, não se pode pedir aos professores do regular.

M1: 4. E no que se refere à sua experiência profissional, como caracteriza o contributo do Psicólogo Escolar no âmbito da equipa de Educação Especial? (26:56)

P2: Penso que é importante. Eu no início disse tudo, penso que é bastante importante, tanto para nos ajudar a nós, como ajudar a criança, a criança, numa intervenção direta, como tu já fizeste (A mediadora 1), e: em reunião, também em grupo, e também a ligação do docente com o professor titular de turma ou o diretor de turma, e pais. Mesmo, mesmo, mesmo para também os pais também terem, talvez, outra maneira de, dependendo da reação de, que eles tomam em casa, em casa porque por exemplo, os pais até podem nos ocultar certas coisas, não é? Que fazem, que acontecem, não sei o quê, em casa, e às vezes, podem não fazer nada, não é? E há sempre falhas, e a Psicóloga, talvez com outra maneira, e talvez os pais até respeitem, não sei, eles agora até acabam por não respeitar os professores, os professores, no fundo, para os pais, respeitam e, e não respeitam. Talvez seja uma hierarquia, pronto, mas, penso que é nesse campo que é muito importante a Psicologia, o Psicólogo, o papel do Psicólogo, também na relação dos pais com o aluno, e pais-professores, e a reunião em equipa, estar sempre permanente, vocês grupo não estranham porque são TEIP não é?

P.3.177. P1 concorda com P.3.174.

P.3.178. São alunos de bem-estar [os das Unidades].

P.3.179. São alunos de algum desenvolvimento [os das Unidades].

P.3.180. Existência de muitos alunos externos à Unidade.

P.3.181. Alunos externos à Unidade precisam de uma integração sistemática.

P.3.182. Alunos externos à Unidade precisam de uma grande integração.

P.3.183. Só podem pedir integração aos professores de Educação Especial.

P.3.184. Não se pode pedir integração aos professores de Ensino Regular.

P.4.1. É importante.

P.4.2. Bastante importante.

P.4.3. Psicólogo importante para ajudar os professores de Ed. Especial.

P.4.4. Psicólogo importante para auxiliar o aluno numa intervenção direta.

P.4.5. Psicólogo importante em reunião.

P.4.6. Psicólogo importante em grupo.

P.4.7. Psicólogo importante na ligação com o titular de turma.

P.4.8. Psicólogo importante na ligação com o Diretor de Turma.

P.4.9. Psicólogo importante na ligação com os pais.

P.4.10. Psicólogo importante para os pais.

P.4.11. O que é feito pelos pais em casa pode ser ocultado dos professores.

P.4.12. Pais podem não fazer nada em casa com as crianças.

P.4.13. Psicólogos poderão comunicar mais eficazmente com os pais.

P.4.14. Talvez pais respeitem mais os Psicólogos.

P.4.15. Atualmente os pais não respeitam os professores.

P.4.16. Importância do Psicólogo na relação com os pais.

P.4.17. Importância do Psicólogo na relação dos pais com os alunos.

P.4.18. Importância do Psicólogo na relação pais-professores.

P.4.19. Importância do Psicólogo na reunião em equipa.

P.4.20. Importância da permanência do Psicólogo.

P.4.21. Escola TEIP habituada à permanência do Psicólogo

((Os participantes acenam que sim))

P2: (Nome do agrupamento dos restantes participantes) já tem há muitos anos uma Psicóloga permanente, uma ou duas? Duas?

P1: Temos uma.

P3: Só uma, só.

P1: Há uns anitos já.

P3: É.

((P4 e P5 falam, mas é muito baixo, não é audível))

P3: Eu acho essencial o trabalho de articulação, entre pais, professores e Psicólogos.

P1: Não percebi bem a pergunta.

M1: No que se refere à sua experiência profissional, como caracteriza o contributo do Psicólogo Escolar no âmbito da equipa de Educação Especial?

P2: O que é? Não, portanto, no meu, na minha experiência profissional, não houve muita, não é? Não houve muita, porque os Psicólogos estavam, tinham outro trabalho, esta última, a (Nome da Psicóloga que esteve no ano anterior no agrupamento da participante) em (Nome do local do agrupamento), até ia muito ao 1.º Ciclo, não é? E fazia uma intervenção, assim, mas precisava, necessitava de mais. Uma Psicóloga para o 1.º Ciclo e para o Jardim, não é muito. É, só.

P.4.22. P1 concorda com P.4.21.
P.4.23. P3 concorda com P.4.21.
P.4.24. P4 concorda com P.4.21.
P.4.25. P5 concorda com P.4.21.

P.4.26. Agrupamento Y já tem Psicóloga permanente há muitos anos,

P.4.27. Agrupamento Y já tem uma Psicóloga permanente há alguns anos.

P.4.28. Agrupamento Y apenas uma Psicóloga.

P.4.29. Trabalho de articulação entre pais e professores é essencial.

P.4.30. Trabalho de articulação entre pais e Psicólogo é essencial.

P.4.31. Trabalho de articulação entre professores e Psicólogos é essencial.

P.4.32. Não houve muita articulação.

P.4.33. Psicólogo tinham outro trabalho.

P.4.34. Uma Psicólogo ia muito ao 1.º Ciclo.

P.4.35. Psicóloga fazia intervenção.

P.4.36. Psicóloga necessitava de mais.

P.4.37. Uma Psicóloga para o 1.º Ciclo e para o Jardim de Infância é insuficiente.

P3: Eu acho essencial e uma mais-valia, o trabalho da Psicóloga em conjunto com a Professora de Educação Especial, mais nada. ((Risos))

P2: Pois, eu também.

P4: É, é muito importante, realmente. Até porque, os professores titulares, não é? Por norma, primeiro pedem ao Psicólogo a avaliação do aluno, depois é que é remetido ou não, para a Educação Especial, dependendo da avaliação dela. Mas também porque, nas reuniões, ela é que é capaz de, há professores que se calhar não entendem certas problemáticas, não é? Ela é capaz de estar lá e explicar por outras palavras aquilo que o menino tem e o que se deve ter em conta para que ele tenha sucesso. Portanto, e às vezes o Psicólogo, falam de outras formas que o Professor de Educação Especial não é capaz de fazer, pronto. E acho que sim, que é muito importante, e que-

P5: No dia-a-dia é fundamental. [P2: Pois.] Porque é assim, enquanto grupo, cada um de nós tem os seus, as suas crianças para apoiar, o elemento comum à criança, às vezes é o Psicólogo, portanto, é ali uma fonte de suporte... (0,1) é sobre o mesmo assunto que estamos a trabalhar, é sobre a mesma criança, sobre...pronto, é um suporte, pronto, é uma troca, é uma partilha [P4: Hum, hum. Exato.]

P1: Eu não discuto a presença da Psicóloga no Agrupamento ou na escola, porque é necessária, tem que ser, e lamenta-se é que os quadros ainda não estejam criados e elas ainda não sejam devidamente colocadas nas escolas. Hum: a sua cola-, ao estarmos na escola, claro que o papel está mais próximo da Educação Especial [P2: Ou não, ou não.], ou nós assim queremos (Risos). Porque o Psicólogo

P.4.38. Trabalho da Psicóloga com o Professor de Educação Especial é essencial.
P.4.39. Trabalho da Psicóloga com o Professor de Educação Especial é uma “mais-valia”

P.4.40. P2 concorda com P.4.39.

P.4.41. Muito importante.
P.4.42. Professores Titulares primeiro solicitam avaliação do aluno ao Psicólogo.
P.4.43. Remeter o aluno para Educação Especial depende da avaliação do Psicólogo.
P.4.44. Existência de professores que não entendem determinadas problemáticas.
P.4.45. Capacidade do Psicólogo de explicar a problemática do aluno nas reuniões.
P.4.46. Psicólogo poderá explicar o que poderá ser realizada para o sucesso do aluno.
P.4.47. Psicólogo poderá expressar diferentemente do Professor de Educação Especial.
P.4.48. Muito importante.

P.4.49. Psicólogo fundamental no quotidiano.
P.4.50. P2 concorda com P.4.49.
P.4.51. No grupo de Educação Especial cada um tem os seus alunos para apoiar.
P.4.52. Elemento comum à criança pode ser o Psicólogo.
P.4.53. Psicólogo é “fonte de suporte”.
P.4.54. Psicólogo e Professor de Educação Especial trabalham sobre o mesmo assunto.
P.4.55. Psicólogo e Professor de Educação Especial trabalham sobre a mesma criança.
P.4.56. Psicólogo é um suporte.
P.4.57. É uma troca.
P.4.58. É uma partilha.
P.4.59. P4 concorda P.4.58.

P.4.60. Presença da Psicóloga no agrupamento é indiscutível.
P.4.61. Presença da Psicóloga na escola é indiscutível.
P.4.62. Psicóloga é necessária.
P.4.63. Psicóloga tem de ser necessária.
P.4.64. Necessidade da criação de quadros.
P.4.65. Psicólogas deviam ser colocadas nas escolas.
P.4.66. Psicóloga na escola fica mais próxima da Educação Especial.
P.4.67. Psicóloga na escola poderá não estar mais próxima da Educação Especial.
P.4.68. Educação Especial quer que o Psicólogo esteja próximo da Educação Especial.

Educacional, tem um trabalho enorme a fazer na escola, que não tem de ser próximo da Educação Especial. Agora, agora...(0,1), em termos, das crianças que nos chegam às mãos ou que pretendem encaminhar para nós, o Psicólogo é essencial no papel do diagnóstico. Se for do foro da saúde ou do foro clínico, prontos, há outros técnicos que devem fazer o diagnóstico, agora em termos do desenvolvimento cognitivo, na realidade, tem de ser o Psicólogo a:: avaliar e para, e com esta, com estas legislações que existem atualmente e com estes perfil de funcionalidade, e com essa história da CIF, hum:: o Psicólogo precisa de estar muito junto a nós, porque além daquelas formalidades e daqueles quadradinhos que se vão preenchendo ((Risos da participante P2)), nós precisamos de saber efetivamente a que nível cognitivo é que está o miúdo. [P2: Os escritores. É verdade.] Para depois não entrar diretamente para o papel, nem se deve estar a meter, e acho muito bem, mas em termos de discussão verbal, nós precisamos saber realmente, se o miúdo é ou não é da Educação Especial, porque tem um:: nível cognitivo de::, que se pode, que se pode conversar e que podemos avaliar em conjunto, e que depois nós podemos at- enriquecer com dados do desempenho do aluno, da atividade que ele vai desempenhando, e prontos, podemos complementar. Hum:: além de:, prontos, em termos de diagnóstico, porque depois em termos de desempenho, de trabalho efetivamente com os miúdos, no desenvolvimento estamos, estamos mais nós, não é? Embora nos casos de miúdos com problemáticas do foro emocional e:: coisas do género, nós precisamos também do acompanhamento efetivo da Psicóloga [P2: Pois é, e às vezes é mais difícil detetar, quando é problemas emocionais.] Agora, que nós sentimos uma necessidade enorme de ter a Psicóloga sempre perto de nós, em termos de diagnóstico [P2: Acho que sim.] De desenvolvimento de

P.4.69. Psicólogo Educacional tem muito trabalho com a Educação Especial na escola.
P.4.70. Psicólogo essencial no diagnóstico.
P.4.71. Avaliação da área da saúde realizada por outros técnicos.
P.4.72. Avaliação do foro clínico realizada por outros técnicos.
P.4.73. Desenvolvimento cognitivo tem de ser avaliado pelo Psicólogo.
P.4.74. Legislação atual implica que o Psicólogo esteja muito próximo da Educação Especial.
P.4.75. Perfil de funcionalidade implica a proximidade entre Psicólogo e Educação Especial.
P.4.76. Necessidade de proximidade entre o Psicólogo e a Educação Especial devido à CIF.
P.4.77. Necessidade de informação sobre o nível cognitivo do aluno, adicionalmente às formalidades da CIF.
P.4.78. P2 concorda com P.4.77.
P.4.79. Discussão verbal sobre a possibilidade do aluno integrar a Educação Especial.
P.4.80. Psicóloga e Professor de Educação Especial podem conversar.
P.4.81. Psicóloga e Professor de Educação Especial podem avaliar em conjunto.
P.4.82. Professores de Educação Especial podem transmitir dados sobre o desempenho do aluno.
P.4.83. Professores de Educação Especial podem informar sobre as atividades desempenhadas pelos alunos.
P.4.84. Professores de Educação Especial podem complementar [avaliação psicológica] diagnóstico.
P.4.85. Desenvolvimento com os alunos são mais os Professores de Educação Especial.
P.4.86. Professores de Educação Especial desenvolvem o trabalho efetivo com os alunos.
P.4.87. Problemáticas emocionais são acompanhados pela Psicóloga.
P.4.88. Psicóloga acompanha casos do âmbito emocional.
P.4.89. P2 concorda com P.4.88.
P.4.90. Por vezes é difícil detetar problemas emocionais.
P.4.91. Professores de Educação Especial sentem necessidade de ter o Psicólogo perto.
P.4.92. Sentimentos de necessidade da proximidade do Psicólogo para os diagnósticos.
P.4.93. P2 concorda com P.4.92.

determinadas problemáticas, e refiro-me mais aos problemas emocionais, miúdos que muitas vezes, parece que em termos cognitivos não estão tão mal, e depois não, não: desatam e [P2: Pois é.] e um dia estão bem, outro dia estão mal, [P2: Pois é.] E nós não chegamos a saber, se, se aquilo é:: Nós, quando digo nós, mesmo com a Psicóloga, não conseguimos, e só ao longo do trabalho, de vários anos, e do trabalho que se vai fazendo é que nós podemos, em termos de diagnóstico eh:: [P2: Mais certezas.] Ver melhor. Pronto, acho que connosco, a Psicóloga é:: não discutimos sobre se precisamos imenso dela.

M1: Agora estamos mais ou menos a meio, não sei se querem fazer uma pausa, ir à casa-de-banho, ou se continuamos?

P2: Podemos continuar.

P1: Podemos continuar, a conversa está a ficar cada vez mais animada (Risos)

P4: São seis e cinco.

P2: É melhor seguir porque eu tenho que ir substituir o meu filho, já sabes (Risos, também da participante P4).

M1: Já só faltam mais cinco perguntas.

P2: Pois, sim, sim.

P.4.94. Proximidade da Psicóloga no diagnóstico de determinadas problemáticas.

P.4.95. Diagnóstico de problemas emocionais.

P.4.96. Crianças com problemas emocionais não apresentam problemas cognitivos mas não conseguem desenvolver academicamente.

P.4.97. P2 concorda com P.4.96.

P.4.98. Crianças de estado variável.

P.4.99. P2 concorda com P.4.98.

P.4.100. Professores de Educação Especial e Psicóloga poderão não saber problemática da criança.

P.4.101. Experiência de trabalho ajuda diagnósticos.

P.4.102. Experiência ajuda a ter mais certezas nos diagnósticos.

P.4.103. Professores de Educação Especial reconhece necessidade da Psicóloga.

Questões-chave

M1: 5. Então, na sua opinião, em que medida a função do Psicólogo Escolar, difere dos restantes profissionais da equipa? (34:23)

P2: Difere?

M1: Sim. Em que medida

P2: Pois, exato, em que medida. Penso que:: (0,2) como é que hei de dizer?

M2: Se outra pessoa quiser responder.

P5: Eu acho que a nós compete [P2: Eu acho que,]

P2: Eu acho que as coisas são um pouco semelhantes, apesar de, de ter, talvez, ser um:: uma pessoa que:, talvez: vá mais à parte da Psicologia das emoções, da caracterização, que vá-se debruçar mais na caracterização da pessoa, não sei, é assim, nós, nós podemos, por exemplo, também, trabalhar com um aluno de início, mas primeiro vamos à justificação das dificuldades, não sei, não sei. É assim, é muito, hum, se formos a falar nisso, acho que há muita, temos o dia todo para falar. Mas penso que, que: são, eles, eles estão, sei lá, eles são semelhantes, mas, mas

P4: Complementam-se se calhar, não é? Complementam-se

[P2: Ah, complementam-se] [P5: Em áreas diferentes.] [P4: Em áreas diferentes.] [P5: A parte Pedagógica] [P2: É uma área mais] [P4: Exato.]

P.5.1. São semelhantes.

P.5.2. Psicólogo vai mais à parte da Psicologia das emoções.

P.5.3. Psicologia debruça-se na caracterização da pessoa.

P.5.4. Psicologia poderá trabalhar com o aluno.

P.5.5. Primeiro justificam-se as dificuldades.

P.5.6. Relativamente à função do Psicólogo há muito que falar.

P.5.7. São semelhantes.

P.5.8. Complementam-se.

P.5.9. P2 concorda com P.5.8.

P.5.10. Complementam-se em áreas distintas.

P.5.11. P4 concorda com P.5.10.

P1: Acho que se complementam, embora [P2: Sim, eu sei] Costuma-se dizer que o professor, a professora, é um profissional que ao mesmo, em que ser pai, tem que ser médico, tem que ser Psicólogo [P2: Sim, sim, sim. Exato. Apesar de]. E, e há professores que têm essa, que têm isso metido na cabeça. [P2: Apesar do professor] O professor é polivalente, e que tem de ser essas coisas todas, tem de ser pai, uma verdadeira mãe, tem que ser um verdadeiro Psicólogo. O professor não tem nada que ser nada dessas coisas todas, acho eu. Eu acho que o professor tem de ser mesmo só professor. [P2: Pois, mas atualmente] Eu explico, eu explico ((Risos)). [P2: Mas atualmente, somos, atualmente somos assim.] Na realidade todos nós somos um pouquinho de socorristas, de tudo. [P2: Sim, sim] E o professor tem de saber ensi- tem de ser pedagogo, tem de saber ensinar [P2: pois é]. Tem de saber que nível, em que ponto está o miúdo, em que objetivo é que o miúdo consegue estar, para o trabalhar a partir daí. [P2: Pois] E tentar chegar a uma meta, que os programas definem ou: então o professor vai, vai definir, redefinir. Hum:: o papel do Psicólogo aqui tem de ser muito de diagnóstico e conosco para situar, situar a criança, mas também é de intervenção. E enquanto nós pudermos [P2: Mas precisa de]

P2: Precisa do conhecimento do professor, porque o professor é que conhece o aluno.

P1: Sim, mas enquanto nós temos dados pedagógicos, que os Psicólogos não têm. [P2: Pois] E sabemos muito bem que se está neste nível, agora tem que ir para este, e sabemos ou deveríamos de saber! [P2: Pois é...Pois] As metodologias de:: intervenção. Coisa que o Psicólogo não tem nada que saber. [P2: Sim, sim, sim] O Psicólogo, por outro lado, sabe muito bem, acho eu, de:

P2: Dos testes, não é?

P1: De capacidades que o miúdo tem, e de interações que tem de se estabelecer, para termos um bom

P.5.12. Complementam-se.
P.5.13. P2 concorda com P.5.12.
P.5.14. Professor é simultaneamente profissional e pai.
P.5.15. Professor é simultaneamente profissional e médico.
P.5.16. Professor é simultaneamente profissional e Psicólogo.
P.5.17. P2 concorda com P.5.16.
P.5.18. Alguns professores pensam que devem desempenhar os vários papéis.
P.5.19. Professor é polivalente.
P.5.20. Ideia que tem de desempenhar esses vários papéis.
P.5.21. Ideia que professor tem de ser pai.
P.5.22. Ideia que professor tem de ser mãe.
P.5.23. Ideia que professor tem de ser Psicólogo.
P.5.24. Professor não tem de ser nenhuma dessas coisas.
P.5.25. Professor só tem de ser professor.
P.5.26. Atualmente são assim.
P.5.27. Professores são socorristas de tudo.
P.5.28. P2 concorda com P.5.27.
P.5.29. Professor tem de ser pedagogo.
P.5.30. Professor tem de saber ensinar.
P.5.31. P2 concorda com P.5.30.
P.5.32. Professor tem de saber estado do aluno.
P.5.33. Professor tem de saber qual o objetivo que o aluno consegue estar.
P.5.34. Professor tem de saber como trabalhar com os alunos.
P.5.35. P2 concorda com P.5.34.
P.5.36. Tentar chegar a uma meta definida pelos programas.
P.5.37. Professor vai definir.
P.5.38. Professor vai redefinir.
P.5.39. Papel do Psicólogo é muito de diagnóstico.
P.5.40. Professor de Educação Especial para situar a criança.
P.5.41. Papel do Psicólogo também é de intervenção.
P.5.42. Psicólogo precisa do conhecimento do professor.
P.5.43. Professor conhece o aluno.
P.5.44. Professor possui dados pedagógicos.
P.5.45. Psicólogo não tem dados pedagógicos.
P.5.46. P2 concorda com P.5.45.
P.5.47. Professores sabem avaliar nível de aprendizagem do aluno.
P.5.48. P2 concorda com P.5.47.
P.5.49. Professores devem saber o que fazer na intervenção.
P.5.50. Psicólogo não tem de saber metodologias de intervenção ao nível pedagógico.
P.5.51. P2 concorda com P.5.50.
P.5.52. Psicólogo sabe de testes.
P.5.53. Psicólogo tem conhecimento das capacidades dos alunos.
P.5.54. Psicólogo sabe de interações a estabelecer para um desenvolvimento com sucesso.

desenvolvimento [P2: E talvez]. Nós, nós aprendemos e com o nosso estar na sociedade, nós somos hoje fruto do que nos permitiram ser, os nossos pais, e onde estudei e caminhos que nós percorremos, somos um pouco fruto disso. E, portanto, acho que compete um bocado ao Psicólogo na escola, para além de estar no diagnóstico, que eu refiro frequentemente, mas isso deve ser um defeito profissional (Risos), porque preciso constantemente do diagnóstico do Psicólogo, e não falo tanto dos clínicos, porque se estivesse ali na área dos cegos, então era capaz de me referir mais aos clínicos.

P3: Pois é, os diagnósticos, não...

P1: E não a estes técnicos. Portanto, hum:: acho que nos complementamos, mas cada um em, em coisas muito específicas [P2: Pois é.]. O Psicólogo muito bem em avaliar capacidades, e fazer com que os, os vários agentes peguem nessas capacidades e através de interação e de bem-estar,

P2: Exato.

P1: Porque muitas vezes há meninos com muito mal-estar. Há o professor que quer ensinar, e o miúdo não aprende.

P2: Pois é.

P1: O professor quer ensinar, mas o miúdo não está preparado para esse ensino que o professor lhe quer dar. O professor tem é que saber cedo o nível em que está o miúdo, e perceber a interação dele e:: a capacidade dele e o, a boa predisposição dele. E o professor tem de saber criar essa boa predisposição, o miúdo ter vontade de avançar, e com a vontade que o professor tem de lhe enfiar as coisas todas na cabeça ((Risos)) à força e aos berros, muitas vezes... (0,2) [P2: E hoje me dia] Hum: não estou a dizer nenhuma

P.5.55. O ser humano aprende.
P.5.56. Ser humano é fruto do que lhe permitiram ser.
P.5.57. Ser humano é fruto dos pais.
P.5.58. Ser humano é fruto de onde estudou.
P.5.59. Compete ao Psicólogo da escola estar no diagnóstico.
P.5.60. Refere frequentemente presença do Psicólogo no diagnóstico.
P.5.61. Referir frequentemente a presença do Psicólogo no diagnóstico deve ser defeito profissional.
P.5.62. Precisa constantemente do diagnóstico do Psicólogo.
P.5.63. Não Se refere aos clínicos.
P.5.64. Área dos cegos poderia referir mais aos clínicos.

P.5.65. P3 concorda com P.5.64.

P.5.66. Psicólogo e Professor de Educação Especial complementam-se.
P.5.67. Cada um em áreas muito específicas.
P.5.68. P2 concorda com P.4.67.
P.5.69. Psicólogo para avaliar capacidades.
P.5.70. +sicólogo para fazer com que os vários agentes saibam trabalhar com as capacidades do aluno.
P.5.71. Psicólogo para intervenção.
P.5.72. Psicólogo para bem-estar.

P.5.73. P2 concorda com P.5.72.

P.5.74. Mal-estar do aluno pode condicionar aprendizagem.

P.5.75. P2 concorda com P.5.74.

P.5.76. Professor quer ensinar.
P.5.77. Aluno pode não estar preparado para ensino pretendido pelo professor.
P.5.78. Professor tem de inicialmente ter conhecimento sobre o nível do aluno.
P.5.79. Professor tem de perceber interação do aluno.
P.5.80. Professor tem de perceber capacidade do aluno.
P.5.81. Professor tem de perceber predisposição do aluno.
P.5.82. Professor tem de saber motivar aluno para avançar.
P.5.83. Professor tem de ensinar para o aluno aprender quase à força.
P.5.84. Professor tenta ensinar falando muito alto.
P.5.85. O referido por P1 não é asneira.

asneira, pois não? [P2: Não, não, estás certo] O miúdo fica amedrontado e ele pode ter capacidades mas não fica recetivo ao professor, quer dizer, então o professor tem é que perceber por onde é que pode entrar e levar a criança ou a pessoa [P2: A fazer] a aderir áquilo. Acho que nisto, e nisto, aqui não se põe o papel de diagnóstico, mas põe-se o papel de, de, que eu chamo de informação, pode ser mais formal ou mais informal. As formalidades não levam a lado nenhum, as pessoas todas querem um papel para terem, para ficar a dizer que fizeram uma formação, e depois na prática continua tudo na mesma, não é? [P2: É.] E depois quando somos muito, muitos do mesmo grupo, já não temos muita confiança uns nos outros porque o que tu sabes não interessa, queremos uma pessoa de fora, que aquele é que sabe, que ele é que é Catedrático, aquele é que é sabido. [P2: Pois.] Mas, mas ninguém, mas em termos profissionais, eu acho que há aqui um défice muito grande de vontade de quererem aprender uns com os outros. [P2: Pois é.]

P2: E depois os miúdos também vão muito infantis para a escola, não é?

P1: Os miúdos são infantis, os miúdos são infantis Hum:: eu acho que, acho que isso nos levava para outro lado. [P2: ((O que é dito não é perceptível))] Porque antigamente, aos catorze, nos nossos tempos eu digo nos nossos tempos. [P2: Sim, mas] Eu tenho 56 anos, já vai há uns tempitos. [P2: Mas já entrou na escola com sete anos certo?] Um miúdo com catorze anos ainda, tinha uma grande maturidade, era capaz de ingressar no mundo trabalho [P2: Pois.] Era bem casado aos 18 anos. Constituía fam-, constituía família [P2: Mas agora somos nós pais que estragamos.] Tinham uma autonomia enorme aos 18 anos ou por aí [P2: É, é.]. Hoje em dia, os filhos ficam dependentes de nós, tiram licenciatura [P2: É, é, os pais] tiram mestrado, e continuam dependentes de nós [P2: Pois é.] E se começam a trabalhar, um dia qualquer hum:: ficam sem emprego e nós pais, temos que os receber. O mundo, o mundo mudou

P.5.86. P2 concorda com P.5.85.

P.5.87. Como fica com receio, o aluno pode não ficar recetivo ao professor.

P.5.88. Professor deve tentar perceber como motivar aluno.

P.5.89. Não se refere ao diagnóstico.

P.5.90. Refere-se à informação.

P.5.91. Informação pode ser mais formal.

P.5.92. Informação pode ser mais informal.

P.5.93. Formalidades são limitativas.

P.5.94. Pessoas querem formação apenas para exibição.

P.5.95. Na prática a formação não gera alterações.

P.5.96. P2 concorda com P.5.95.

P.5.97. Em grupos muito grandes pode perder-se a confiança entre elementos.

P.5.98. Falta de confiança porque não se interessam pelos conhecimentos uns dos outros.

P.5.99. Querem alguém de fora do grupo.

P.5.100. Ideia que pessoa de fora é catedrático.

P.5.101. Ideia que pessoa de fora tem mais conhecimentos.

P.5.102. P2 concorda com P.5.101.

P.5.103. Défice na disponibilidade para aprender entre os vários elementos do grupo.

P.5.104. P2 concorda com P.5.103.

P.5.105. Crianças muito infantis quando integram a escola.

P.5.106. Antigamente adolescentes eram mais maduros.

P.5.107. Aos 14 anos já podiam ingressar no mundo do trabalho.

P.5.108. Jovens de 18 anos casavam.

P.5.109. Jovens aos 18 anos constituíam família.

P.5.110. Atualmente os pais “estragam”.

P.5.111. Jovens de 18 anos tinham grande autonomia.

P.5.112. P2 concorda com P.5.111.

P.5.113. Atualmente jovens ficam dependentes até mais tarde.

P.5.114. P2 concorda com P.5.113.

P.5.115. Se ficarem desempregados pais terão de ajudar.

P.5.116. Mundo mudou.

completamente. [P2: Mas é que agora] Essa imaturidade, que, que nós dizemos que as crianças têm, não sei, porque antigamente, não havia estimulação nenhuma, nem a nível de televisão, nem a nível de jogos, nem a nível de nada, e os miúdos entravam no 1.º ano de escolaridade, perfeitamente sem, sem [P2: Mas com sete anos feitos, e agora alguns são cinco.] Mas entravam completamente sem essas experiências de contacto com pormenores pequeninos, como as letras, e eles avançavam. Hoje têm essa estimulação toda sensorial, visual, auditiva [P2: Sim, sim.] Tudo, cognitiva, e não entra, não entram porquê? [P2: Não ligam, não ligam ao importante.] Eu acho que há aqui um ((não se percebe qual a palavra utilizada)) do lado dos profissionais, que estamos, que fomos formados no tempo passado. ((Risos da participante P2)). Houve muita gente que::: como por vontade quer, que não passa só pela formação, não chega a formação ou os títulos académicos que vão tirando, é a:: habilidade e sensibilidade para ser coeso, e que não, eu acho que há muita coisa que não. Há cegos, cegos (Risos), há os cegos, cegos, e há os cegos com os olhos muito bons, mas que não veem. Acho que há muita cegueira ao nível profissional, hoje me dia [P2: Pois.]. E quando eu falo neste corpo docente que existe no agrupamento, de professores de Educação Especial, que estamos a cair em defeito profissional, qualquer profissional cai em defeito, não é? E, e o Serviço de Psicologia, eu acho que é um:: são dois grupos muito importantes que estão na escola, hum: [P2: Que têm de ser mantidos e alargados.] E que, que:: (0,3) também entramos na escola e, entramos no espaço da escola há muito pouco tempo, e a escola é um mundo, portanto, tem aquelas organizações todas, aqueles departamentos todos, aquelas forças todas e o diretor acaba por não ter grande força, porque é uma força política, ele, enfim, contacta com os

- P.5.117. Dúvidas relativamente à imaturidade das crianças atuais.
- P.5.118. Antigamente crianças não tinham estimulação.
- P.5.119. Ausência de estimulação pela televisão.
- P.5.120. Ausência de estimulação ao nível de jogos.
- P.5.121. Ausência de estimulação.
- P.5.122. Crianças entravam no 1.º Ciclo com 7 anos.
- P.5.123. Atualmente alguns alunos entram com 5 anos.
- P.5.124. Entrada no 1.º ano sem experiências.
- P.5.125. Crianças não tinham contacto com letras.
- P.5.126. Atualmente crianças têm muita estimulação.
- P.5.127. Atualmente crianças têm estimulação sensorial.
- P.5.128. Atualmente crianças têm estimulação visual.
- P.5.129. Atualmente crianças têm estimulação auditiva.
- P.5.130. P2 concorda com P.5.129.
- P.5.131. Estimulação cognitiva.
- P.5.132. Alunos que mesmo com estimulação têm dificuldades.
- P.5.133. Falta de atenção ao mais importante.
- P.5.134. Formação dos professores poderá não estar atualizada.
- P.5.135. Formação académica não é suficiente.
- P.5.136. Títulos académicos não são suficientes.
- P.5.137. Necessidade de habilidade para coesão.
- P.5.138. Necessidade de sensibilidade para coesão.
- P.5.139. “Há muita cegueira ao nível profissional”
- P.5.140. P2 concorda com P.5.139.
- P.5.141. Grupo de Educação Especial do agrupamento está a cair em defeito.
- P.5.142. Qualquer profissional cai em defeito.
- P.5.143. Serviços de Psicologia e grupo de Educação Especial são muito importantes na escola.
- P.5.144. Dois grupos têm de ser mantidos.
- P.5.145. Dois grupos têm de ser alargados.
- P.5.146. Dois grupos entraram na escola há muito pouco tempo.
- P.5.147. Escola como um mundo.
- P.5.148. Escola tem várias organizações.
- P.5.149. Escola tem vários departamentos.
- P.5.150. Escola tem várias forças.
- P.5.151. Diretor não tem força expressiva.
- P.5.152. Diretor é uma força política.

vários coordenadores e tenta que as coisas corram sempre pacificamente, porque os respetivos órgãos têm todo o poder de debater, de analisar, de confrontar, de resolver, que não compete à direção tomar isso, e portanto, os professores de Educação Especial, que felizmente, no nosso agrupamento têm um espaço enorme e uma boa conquista de espaço, mas não é o que acontece nos outros agrupamentos, hum::, basta dizer que nós em (nome do agrupamento) somos um departamento, vocês (o agrupamento da participante P2) não são departamento? Dependem das expressões. [P2: Sim, sim, sim.] E, e por aí fora. [P2: Não, mas eu sei, tenho conhecimento disso ((A participante continua a falar simultaneamente com o participante P1, contudo, não é possível discernir o que está a expressar, pois a voz de P1 é mais elevada na gravação)))] Mas não quer dizer que, por conquistarmos esse espaço, nós estejamos muito bem. Nós temos um espaço, realmente, todo, todo o agrupamento nos respeita, e ouve e tal. Mas::: é assim, o Serviço de Psicologia, constantemente estão a ser bombardeados, por “Observa mais este, mais este, mais este”, e não podem dizer não. Não podem, porque estão lá por contrato, e têm de fazer as vontades todas. [P2: Pois é.] E se não fazem, se não obser-, muitas vezes podem ver perfeitamente que estão a perder tempo, que não era aquele aluno que deviam observar, e que era outra coisa, ou outra coisa que podiam fazer, mas é um espaço que se conquista, que se conquista, e é um processo muito lento. Agora, que a Educação Especial e o Serviço de Psicologia, nos agrupamentos, tem um::, tem um espaço muito rico e muito bom, mas um espaço a conquistar ainda::, acho que sim.

P2: E, e nós temos que lutar por isso [P1: E acho que aqui]

P.5.153. Diretor contacta com os vários coordenadores.
P.5.154. Diretor tenta manter tudo pacífico.
P.5.155. Respetivos órgãos têm o poder de debater.
P.5.156. Respetivos órgãos têm poder de analisar.
P.5.157. Respetivos órgãos têm poder de confrontar.
P.5.158. Respetivos órgãos têm poder de resolver.
P.5.159. Não compete à direção essas tarefas.
P.5.160. No agrupamento de P1 os professores de Educação Especial têm um grande espaço.
P.5.161. No agrupamento de P1 os professores de Educação Especial têm uma boa conquista de espaço.
P.5.162. Grande espaço para a Educação Especial não acontece em todos os agrupamentos.
P.5.163. No agrupamento de P1 a Educação Especial é um departamento.
P.5.164. Agrupamento de P2 a Educação Especial depende das expressões.
P.5.165. Departamento de Educação Especial ainda não pode dizer que está bem.
P.5.166. Departamento de Educação Especial tem um espaço.
P.5.167. Professores de Educação Especial são respeitados por todo o agrupamento.
P.5.1698. Todo o agrupamento ouve os Professores de Educação Especial.
P.5.169. Serviços de Psicologia são constantemente “bombardeados”.
P.5.170. Insistência para observar vários alunos.
P.5.171. Serviços de Psicologia não podem recusar porque são contratados.
P.5.172. Serviço de Psicologia tem de fazer tudo o que é solicitado.
P.5.173. P2 concorda com P.5.172.
P.5.174. Serviços de Psicologia poderão ver que estão a perder tempo.
P.5.175. Serviços de Psicologia poderão verificar que aquele não deveria ser o aluno a observar.
P.5.176. Serviços de Psicologia poderão verificar que poderiam estar a fazer outra tarefa.
P.5.177. É um espaço que se conquista.
P.5.178. É um processo muito lento.
P.5.179. Educação Especial e Psicologia têm um espaço muito rico nos agrupamentos.
P.5.180. Educação Especial e Psicologia têm um espaço muito bom nos agrupamentos.
P.5.181. Educação Especial ainda tem um espaço a conquistar.

P.5.182. Educação Especial e Psicologia têm de lutar pelo espaço.

P1: O papel, é de:: na realidade nos complementarmos, mas cada macaquinho no seu galho.

P5: Em áreas diferentes ((A participante continua a falar simultaneamente com o participante P1, mas não se percebe o que é dito))

P1: Aliás, quando havia, agora não é tanto, mas quando haviam aí uns médicos muito famosos, que passavam a receita pedagógica, do que o professor devia fazer. E ao nível da Psicologia, isso também acontecia, também passavam a receita do que o professor devia fazer. Ora, não é assim que eu vejo o serviço. O médico tem [P2: Tem de] de dizer o que o miúdo tem do ponto de vista clínico [P2: Sim.], o Psicólogo tem que dizer o que é que o miúdo tem do ponto de vista emocional, ou desenvolvimento cognitivo ou não sei quê, e o professor tem que saber de pedagogia. E quando o miúdo não desenvolve, com os dados todos que nos dão, se o miúdo não desenvolve em termos pedagógicos, tem que ser o professor a responder porquê. Está em objetivos, está a trabalhar um objetivo grande que o aluno ainda não está preparado para lá trabalhar? E o miúdo não sai de lá. Ou, está onde esta...e depois é uma questão de conversa com e de mostrar o trabalho com o Encarregado de Educação e com o grupo à volta, o miúdo está a trabalhar aqui, então vamos trabalhar aqui. E ele vai andar mais depressa ou mais devagar, conforme ele puder e ele conseguir, não é? Conforme ele quiser, também.

P5: Hum, hum.

M1: A professora P5, P4 e P3...

M2: Querem acrescentar alguma coisa?

P.5.183. Completam-se.

P.5.184. Cada profissional deve manter-se na sua área.

P.5.185. Áreas diferentes.

P.5.186. Existência de médicos que tentavam dizer o que fazer ao nível pedagógico.

P.5.187. Existência de médicos que tentavam dizer ao professor o que fazer.

P.5.188. Existência de Psicólogos que tentavam dizer ao professor o que deveria fazer.

P.5.189. Não visualiza o serviço de Psicologia como forma de dar receitas pedagógicas.

P.5.190. Médico avalia do ponto de vista clínico.

P.5.191. P2 concorda com P.5.190.

P.5.192. Psicólogo avalia do ponto de vista emocional.

P.5.193. Psicólogo avalia o desenvolvimento cognitivo.

P.5.194. Professor tem de saber pedagogia.

P.5.195. Professor deve justificar se após a recolha dos dados o aluno não desenvolver em termos pedagógicos.

P.5.196. Questionar se o professor trabalha o que o aluno está preparado.

P.5.197. Conversar com o Encarregado de Educação.

P.5.198. Conversar com o grupo à volta.

P.5.199. Mostrar o trabalho ao Encarregado de Educação.

P.5.200. Mostrar o trabalho ao grupo.

P.5.201. Informar sobre o nível de trabalho do aluno.

P.5.202. Informar sobre como se trabalha com o aluno.

P.5.203. Velocidade de trabalho do aluno depende do que ele conseguir.

P.5.204. Velocidade de trabalho do aluno depende da sua vontade.

P.5.205. P5 concorda com P.5.204.

P5: Pronto, é um trabalho complementar, não é? [P4: É, sem dúvida.] Cada um na sua área, nós mais por acesso ao currículo. [P4: Hum, hum.] O outro acho, a Psicóloga mais no bem-estar da criança e no desenvolvimento de certas ferramentas que o poderão ajudar a aceder ao currículo. [M2: Hum, hum.] Mas nós mais na parte prática

P4: Exato, são funções diferentes, como a P5 disse, que realmente se complementam, como já tinha dito, até porque já houve avaliações que eu fiz e que a (Nome da Psicóloga do Agrupamento) fez, em que não passamos propositadamente, e a informação que depois eu recebi dela e ela recebeu de mim, era exatamente, as dificuldades que eu vi e que ela viu, eram exatamente aquelas que, e por acaso foi muito engraçado porque, aí se vê, não é? Que é um trabalho em conjunto e que, que realmente, bate certo. Pronto, e as avaliações... (0,1) são feitas praticamente hum:, não em parceria, mas que acabam por, por ir ao encontro uma da outra, não é? É isso.

((M1 e M2 olham para a participante P3 para lhe passar a palavra, se assim o desejar.))

P4: A famosa chamada, para a Professora P3.

P3: A nossa área então, é que é completamente:, a minha área é diferente, não é? Não tem nada a ver com o trabalho da Psicologia. Cada um faz o seu trabalho, evidente que a troca de, de informação, vai ajudar no meu trabalho, e [P4: Sim.] [P5: Claro.] [P4: Exatamente.] E as minhas informações vão também ajudar o trabalho dela. [P5: Não é a Psicóloga que vai trabalhar Braille, nem, nem] [P2: Mas não é a única que trab-]

P2: não é a única do seu grupo lá do agrupamento?

P3: Não, não, somos três.

P.5.206. Trabalho complementar.
P.5.207. P4 concorda com P.5.207.
P.5.208. Cada um tem “a sua área”.
P.5.209. Professores de Educação Especial trabalham mais por acesso ao currículo.
P.5.210. P4 concorda com P.5.209.
P.5.211. Psicóloga trabalha mais na área do bem-estar da criança.
P.5.212. Psicóloga trabalha mais no desenvolvimento de determinadas ferramentas que auxiliarão a aceder ao currículo.
P.5.213. Professores de Educação Especial trabalham mais parte prática.

P.5.214. P4 concorda com P.5.214.
P.5.215. Funções diferentes.
P.5.216. Funções que se complementam.
P.5.217. Em algumas avaliações não são partilhadas informações [pela Psicóloga e pela Professora de Educação Especial] deliberadamente.
P.5.218. Quando não partilham informação das avaliações as dificuldades verificadas são as mesmas.
P.5.219. Trabalho em conjunto.
P.5.220. Trabalho coincide.
P.5.221. Avaliações realizam-se me parceria.
P.5.222. Avaliações acabam por coincidir.

P.5.223. Área dos Professores de Educação Especial é diferente.
P.5.224. Área dos Professores de Educação Especial não tem nada a ver com o trabalho da Psicologia.
P.5.225. Cada profissional faz o seu trabalho.
P.5.226. Troca de informação beneficia o trabalho do Professor de Educação Especial.
P.5.227. P4 concorda com P.5.226.
P.5.228. P5 concorda com P.5.226.
P.5.229. Informação do Professor de Educação Especial vai beneficiar o trabalho do Psicólogo.
P.5.230. Psicóloga não vai trabalhar Braille.
P.5.231. Existência de três professores que trabalham Braille no agrupamento.

P2: Então tem mais.

M1: A questão seguinte: 6. De que forma considera que o papel do Psicólogo Escolar poderia ser mais eficaz na equipa de Educação Especial? (46:54)

P1: Vira o disco e toca o mesmo. Estás sempre a insistir. ((Risos))

P2: Já dissemos isso.

((Ouvem-se os restantes participantes, mas não é possível discernir o que estão a dizer.))

P2: Rita, Rita, já falamos sobre isso. É o Ministério da Educação contratar Psicólogos para os agrupamentos.

P1: Mas repita-me a pergunta.

M1: De que forma considera que o papel do Psicólogo Escolar poderia ser mais eficaz na equipa de Educação Especial?

P2: Contrato de Psicólogos, não é? Pelo menos dois ou três era importante.

P5: Reuniões conjuntas, se calhar. Não só pontuais mas mesmo formais [P2: Pois, exato.]. Não só apenas informais, mas também formais. Desde que o Psicólogo não esteja para um agrupamento inteiro não é? [P2: Exatamente.] Senão, é impossível ter um encontro formal com todos os agentes.

P.6.1. Pergunta parece a mesma.

P.6.2. O assunto já foi falado.

P.6.3. Assunto já foi falado.

P.6.4. Necessidade da contratação de mais Psicólogos pelo Ministério da Educação.

P.6.5. Contratação de Psicólogos.

P.6.6. Importância da contratação de pelo menos dois ou três.

P.6.7. Realização de “reuniões conjuntas”.

P.6.8. As reuniões não são apenas pontuais.

P.6.9. Reuniões formais.

P.6.10. Não apenas reuniões informais.

P.6.11. Reuniões formais.

P.6.12. Possibilidade de reuniões formais apenas quando o Psicólogo não tem de atender a um agrupamento inteiro.

P.6.13. P2 concorda com P.6.12.

P.6.14. Impossibilidade de reunião formal com todos os intervenientes.

P2: Pois não, mas dois mais ou menos [P1: Acho que o Psicólogo ali,]

P1: Vai ser muito mais eficaz quando ele pertencer mesmo à escola, por isso, acho que os quadros de escola para a Psicologia têm ser criados. Quando ele fizer parte da própria escola.

P2: Exatamente, eu penso que

P1: Porque na realidade, não lhe vamos pedir que faça mais do que o que está a fazer, mas ele vai-se sentir elemento da escola. Se sentir que está ali e que sai, que está ali por contrato, que sai e que não faz parte [P2: Pois é.] ((P5 tenta intervir)). E que terá de participar nos grupos, nos grupos da escola, sei lá, ou num departamento qualquer, seja da Educação Especial, mas que terá de pertencer à escola.

P2: Eu penso que é importante fazer parte do departamento da Educação Especial, nós, nós em [REDACTED], a Psicóloga fazia parte do, ia às reuniões do grupo de Educação Especial. Era [P1: Pode ser, a vida normal das reuniões, das coisas da escola,]

P1: Não era só ir às reuniões, praticamente, dos Conselhos de Turma [P2: Pois não.] para justificar se o menino vai reprovar ou não sei quê.

P2: Não, ela ia ao nosso grupo, e apresentava algumas avaliações que ela fazia, falava com colegas da Educação Especial e era importante que fosse, foi muito importante.

P1: Claro, claro que aqui está, na Educação Especial estar completamente, está completamente junto de nós... (0,3) Agora, eu digo mais, eu digo fazer parte do grupo, do grupo

P.6.15. P2 concorda com P.6.14.
P.6.16. Mas ou menos dois.

P.6.17. Psicólogo mais eficaz quando pertence à escola.
P.6.18. Necessidade de criar quadros para de escola para Psicólogos.
P.6.19. Fazer parte da própria escola.

P.6.20. P2 concorda com P.6.19.

P.6.21. [Ao estarem nos quadros] Os pedidos não serão diferentes dos atuais.
P.6.22. Psicólogo sentir-se-á como um elemento da escola.
P.6.23. Ausência dos quadros poderá sentir que não faz parte na escola.
P.6.24. P2 concorda com P.6.23.
P.6.25. Psicólogo terá de participar nos grupos de escola.
P.6.26. Participar no departamento.
P.6.27. Participar no departamento de Educação Especial.
P.6.28. Psicólogo terá de pertencer à escola.

P.6.29. Importância de fazer parte do departamento de Educação Especial.
P.6.30. [Psicóloga do agrupamento anterior] Fazia parte do departamento.
P.6.31. Psicóloga ia às reuniões do grupo de Educação Especial.
P.6.32. Participar nas reuniões.
P.6.33. Participar nas atividades da escola.

P.6.34. Psicóloga não iria apenas aos CT para justificar reprovação ou aprovação dos alunos.
P.6.35. P2 concorda com P.6.34.

P.6.36. Psicóloga [no agrupamento anterior de P2] participava no grupo de Educação Especial.
P.6.37. Psicóloga [no agrupamento anterior de P2] apresentava avaliações que fazia.
P.6.38. Psicóloga [no agrupamento anterior de P2] falava com professores de Educação Especial.
P.6.39. Era muito importante a presença da Psicóloga.

P.6.40. Importância de estar completamente junto da Educação Especial.
P.6.41. Sugestão da integração formal do Psicólogo no grupo.

mesmo, em termos formais, em termos de reunir, em termos das reuniões.

P5: Eu, por exemplo, já estive nas duas situações. Este ano, por exemplo, a [REDACTED] não faz parte do quadro, não é? Todos os anos o contrato é renovado. Mas já estive numa escola em que a Psicóloga fazia parte do quadro, portanto, era uma Psicóloga que pertencia àquela escola há imensos anos [P1: Há alguns, é muito raro, mas há alguns.] E estamos a falar de uma escola secundária, portanto um universo mais pequeno, e nesse aspeto funciona melhor, funciona melhor porque a Psicóloga tem mais tempo, tem mais tempo para tudo. [P1: E tem mais autoridade] [P2: Depende também] Agora, uma Psicóloga de um agrupamento que tem não sei quantas escolas de 1.º Círculo, não sei quantas de Jardim de Infância, mais a Secundária, mais uma E. B. 2/3 [P3: Eu acho que uma é pouco, é muito pouco] ela daqui a pouco tinha de se dividir em não sei quantas pessoas, [P3: Eu acho que uma é pouco, é muito pouco] [P2: É, é.] para poder: Uma forma do trabalho da Psicóloga ser mais eficaz era realmente haver em número suficiente

P1: Além de uma ser pouco, é verdade. Mas quando temos [P2: É, é.] [P5: É, é. Para tudo e mais alguma coisa] Mas quando temos uma no agrupamento já é muito bom, [P2: Exato, há alguns] que porque há aí agrupamentos em que a mesma Psicóloga é dividida por vários agrupamentos. [P2: A precisarem também]

P5: Mas acaba por, eu acho que acaba por ser uma enorme sobrecarga para a pessoa, [P3: Hum, hum] que mais tarde ou mais cedo, não vai conseguir responder a todas as situações que lhe apareçam pela [P4: Pois não.] [P1: Não pode responder a tudo, tem de selecionar.] Porque não é só Educação Especial, é Orientação Vocacional, que também

P.6.42. Participar nas reuniões da Educação Especial.

P.6.43. Experimentou as duas situações [Psicólogo no quadro ou contratado].

P.6.44. Psicóloga do agrupamento de P5 não fez parte do quadro.

P.6.45. Contrato da Psicóloga é renovado anualmente.

P.6.46. Já esteve numa escola onde a Psicóloga fazia parte do quadro.

P.6.47. Psicóloga fazia parte da escola há vários anos.

P.6.48. É raro as Psicólogas estarem no quadro.

P.6.49. Há alguns Psicólogos nos quadros.

P.6.50. [Situação de Psicóloga nos quadros] Era uma escola Secundária.

P.6.51. [Escola Secundária] É um universo mais pequeno.

P.6.52. Universo mais pequeno funciona melhor.

P.6.53. [No universo mais pequeno] Psicóloga tem mais tempo para tudo.

P.6.54. [No universo mais pequeno] Psicóloga tem mais autoridade.

P.6.55. Autoridade é variável.

P.6.56. Não é possível a Psicóloga dividir-se por muitas escolas.

P.6.57. Uma Psicóloga para tantas escolas é pouco.

P.6.58. Uma Psicóloga para tantas escolas é muito pouco.

P.6.59. P2 concorda com P.6.58.

P.6.60. Necessidade de Psicólogos suficientes para um trabalho mais eficiente.

P.6.61. Um Psicólogo é pouco.

P.6.62. Quando existe Psicólogo é solicitado para tudo.

P.6.63. Um Psicólogo por agrupamento já é muito bom.

P.6.64. P2 concorda com P.6.63.

P.6.65. Há Psicólogos que trabalham em vários agrupamentos.

P.6.66. Vários agrupamentos é uma sobrecarga para apenas uma pessoa.

P.6.67. P3 concorda com P.6.66.

P.6.68. Psicóloga pode não conseguir dar resposta a todas as situações.

P.6.69. P4 concorda com P.6.68.

P.6.70. Necessidade de selecionar.

P.6.71. Não se limita à Educação Especial.

P.6.72. Também tem a Orientação Vocacional.

muito importante para todos os alunos, [P2: Sim, sim, é.] e há as outras problemáticas que não são propriamente de Educação Especial. Portanto, temos uma Psicóloga para um universo de mil e tal ou dois mil e tal alunos, é impossível. Quer dizer, acho que é uma enorme sobrecarga. Para ser mais eficaz teria de ser hum:: um trabalho: sei lá, um trabalho justo. Que não é.

P1: Há uns anos atrás estavam só para o Vocacional não era? Há uns anos atrás estavam só para o despiste vocacional

P2: Era, era. Em [REDACTED], era uma EB 2/3, a [REDACTED], tinha lá uma Psicóloga no quadro, que depois foi destacada, pediu destacamento, eu nem sei se ela depois agora ficou ali na:: mas penso que ainda está destacada ali em [REDACTED], é a [REDACTED], ela esteve 20 anos na E.B. 2/3, ela é do quadro mesmo, e, e agora, agora, ali a Secundária só tem privada, é hum: é contratada. Depois, foi o mega agrupamento, não é? Ligou-se a EB 2/3 com a Secundária, e só têm uma Psicóloga, acho que este ano pediram outra, não tenho a certeza. Aquilo tem lá muitos miúdos, em [REDACTED], aqui em [REDACTED], na [REDACTED], temos uma a meio tempo, que vai a outro agrupamento, e temos outra contratada, que foi há dois anos, há dois meses que, que veio.

P4: Já estive num agrupamento que não tinha Psicóloga, e os meninos que precisavam de ser avaliados, tinham de ir a clínicas externas, ou seja, demorava uma eternidade. O médico de família remetia para, mas eram meses, e às vezes havia urgência, portanto, um Psicólogo por agrupamento, embora seja pouco para [REDACTED], são muitos alunos, portanto é importantíssimo.

P.6.73. Orientação Vocacional também é importante.
P.6.74. P2 concorda com P.6.73.
P.6.75. Outras problemáticas que não a Educação Especial.
P.6.76. Um Psicólogo para cerca de mil ou dois mil alunos.
P.6.77. Impossibilidade de uma Psicóloga para tantos alunos.
P.6.78. Sobrecarga.
P.6.79. Maior eficácia implicaria mais justiça.
P.6.80. [Atualmente] não é um trabalho justo.

P.6.81. Psicólogos já foram apenas para Orientação Vocacional.

P.6.82. P2 concorda com P.6.81.
P.6.83. Exemplo de uma Psicóloga no quadro de uma E.B. 2/3 durante 20 anos.
P.6.84. Após mega agruparem manteve-se apenas uma Psicóloga.
P.6.85. No agrupamento de P2 tem apenas uma Psicóloga a meio tempo.
P.6.86. Psicóloga vai a dois agrupamentos.
P.6.87. Agrupamento de P2 tem uma Psicóloga contratada.
P.6.88. Psicóloga está no agrupamento há dois meses [desde maio].

P.6.89. Já estive num agrupamento sem Psicóloga.
P.6.90. Alunos avaliados em clínicas externas.
P.6.91. Demora nas avaliações.
P.6.92. Alunos eram remetidos pelos médicos de família.
P.6.93. Demora de meses para atendimentos.
P.6.94. Um Psicólogo por agrupamento é pouco.
P.6.95. Demasiados alunos apenas para um Psicólogo.
P.6.96. Importância do Psicólogo,

M1: A Professora P3 estava a perguntar qual era a questão: De que forma considera que o papel do Psicólogo Escolar poderia ser mais eficaz na equipa de Educação Especial?

P3: Ora bem, no nosso caso, é suficiente. [P1: Pois.] [P4: Mas são experiências diferentes, não é?_] Sim. Mas reconheço que o grupo 910 é:: não chega. [P2: É.]

M1: 7. Em que situações recorre ao Psicólogo Escolar? (53:00)

P5: Para avaliar.

P2: Em crianças que por vezes é difícil mais a parte cognitiva, nós estamos a fazer uma avaliação numa criança, a professora deles tem a avaliação do miúdo, que tem muitas dificuldades, que ao nível, a parte cognitiva está muita aquém do desejado, independente da classe onde estiver, ou ano letivo que estiver, e nós não sabemos... (0,2) não é? Não sabemos o que, e nem há testes. Não sei, pedimos à Psicóloga ajuda para recorrer, talvez, à observação, recorrer a testes psicotécnicos (psicotécnicos, eu hoje estou tolinha, desculpem), psicológicos (estou aqui stressada porque tenho que me ir embora, mas pronto, também estamos no fim do ano, quem está num café até às 3 horas da manhã (a trabalhar) e depois de manhã tem de ir ter de fazer qualquer e depois ter de ir trabalhar, imaginem não é? A minha cabeça). [P4: Exato.]

P3: No meu grupo é diferente, nós, eu recorro à Psicóloga, para, para os miúdos e para a família, aceitarem a deficiência, é mais por aí. É essencial para eles. É esse trabalho que é bem preciso, e a partir daí, as coisas correm melhor.

P.6.97. Um Psicólogo é suficiente para a unidade de alunos cegos e de baixa visão.
P.6.98. Experiências diferentes.
P.6.99. P3 concorda com P.6.98.
P.6.100. Um Psicólogo não é suficiente para o grupo 910.
P.6.101. P2 concorda com P.6.100.

P.7.1. Avaliar.

P.7.2. Crianças com dificuldades cognitivas.
P.7.3. Professores de Educação Especial fazem uma avaliação.
P.7.4. Ajuda para perceber avaliações realizadas externamente.
P.7.5. Ajuda através da observação.
P.7.6. Ajuda através de testes psicológicos.

P.7.7. Psicólogo para auxiliar alunos na aceitação da deficiência.
P.7.8. Psicólogo é essencial para os alunos.
P.7.9. Trabalho com o Psicólogo resulta positivamente.

P2: E também em parceria com os pais, desculpem, tinha-me esquecido. Mas, por acaso, já me tinha passado, de falar.
[P4: Hum, hum.]

P4: Eu recorro para as avaliações, não é? Que vão surgindo. E também já houve durante o ano, fatores emocionais que, de alguns alunos, que as coisas estavam a correr menos bem, ou porque são gozados por outros colegas, e normalmente, por norma o Psicólogo é que intervém nesses casos, não há assim mais nada que me recorde.

P5: Sim, a essência é essa, é a avaliação e depois a intervenção, o suporte, se alguma coisa não está a correr bem, ou se o acompanhamento corre muito bem, há sempre uma partilha, um suporte que é comum, o elemento é comum à criança, tudo o que surja que possa ser trabalhado.

P1: É. Avaliações e reavaliações ((Participantes riem)), [P2: Está aqui tudo.] e nem pensamos em acompanhamento porque a Psicóloga não pode dar acompanhamento

P5: Ai não, eu penso em acompanhamento. E é até no acompanhamento que preciso ali do suporte. [P2: Ai, dá, dá acompanhamento]

P1: Mas sabemos que ela está colocada não para dar acompanhamento, que não pode fazer isso ((A participante P2 está a intervir simultaneamente, pelo que não é perceptível o que está a dizer)). Claro que, às vezes vamos pedindo e vamos tendo acompanhamentos esporádicos, mas [P5: Para mim não é assim, mas pronto P1.] [P4: Não.]

P2: Por exemplo, este ano, eu fiz a avaliação do Jardim, autista, [P1: Claro que é essencial, mas a nossa Psicóloga está nesse papel, nem pode] ((P4, P5 e P1 intervêm

P.7.10. Parceria com os pais.

P.7.11. Recursos para as avaliações que vão surgindo.
P.7.12. Fatores emocionais dos alunos.
P.7.13. Intervenção com os alunos com problemas.
P.7.14. Intervenção com alunos que estavam a ser “gozados” por outros.
P.7.15. Intervenção realizada pelo Psicólogo nesses casos.
P.7.16. Não se recorda de mais.

P.7.17. Principalmente avaliação.
P.7.18. Secundariamente intervenção.
P.7.19. Suporte quando algo não corre bem.
P.7.20. Partilha de informação sobre o acompanhamento.
P.7.21. Suporte comum à criança.
P.7.22. Colaboração com tudo o que possa ser trabalhado com a criança.

P.7.23. P1 concorda com a tarefa de avaliação.
P.7.24. Avaliação.
P.7.25. Reavaliação.
P.7.26. P2 concorda com P.7.24.
P.7.27. P2 concorda com P.7.25.
P.7.28. Professores de Educação Especial não colocam a possibilidade do Psicólogo fazer acompanhamentos.
P.7.29. Psicóloga não pode dar acompanhamento.

P.7.30. P5 pensa em acompanhamento pela Psicóloga.
P.7.31. Necessidade do suporte do Psicólogo reside no acompanhamento.
P.7.32. Psicóloga Escolar faz acompanhamento.

P.7.33. Psicóloga não está colocada para dar acompanhamento.
P.7.34. Psicóloga não pode fazer acompanhamento.
P.7.35. Por vezes solicitam acompanhamento.
P.7.36. Ocorrem acompanhamentos esporádicos.
P.7.37. P5 não concorda que não se fazem acompanhamentos.
P.7.38. P4 concorda com P.7.37.

P.7.39. P2 avaliou uma aluna do jardim de infância com autismo.
P.7.40. Acompanhamento é essencial.
P.7.41. Não é esse o papel da Psicóloga do agrupamento.
P.7.42. Psicóloga do agrupamento não pode dar acompanhamento.

simultaneamente, mas não é possível perceber)) e tive Psicóloga, era a de Intervenção Precoce, que era Psicóloga, e ajudou-me e fiz a avaliação com ela. Por acaso, foi uma ajuda, porque assim, a Psicóloga do agrupamento não tinha disponibilidade, tive sorte, porque algumas técnicas da Intervenção Precoce tanto são Psicólogas como Terapeutas Ocupacionais ou Terapeutas da Fala. Por acaso.

M1: 8. Para que a equipa que trata dos assuntos de Educação Especial funcione, o que considera essencial? (56:58)

P2: Repete outra vez, que eu não [P4: Partilha de informações ((Risos))]

P.8.1. Partilha de informação.

P1: Para que a equipa de Educação Especial funcione?

M2: Hum, hum

M1: Para que a equipa que trata dos assuntos de Educação Especial funcione, o que considera essencial?

P5: O Psicólogo e mediador.

P.8.2. Psicólogo.
P.8.3. Mediador.

P4: ((Sorri)) e o mediador, exatamente.

P.8.4. P4 concorda com P.8.3.

P5: Porque às vezes, às vezes as posições dos pais, diretores de turma, professores de Educação Especial, não são bem as mesmas, e portanto, ali o Psicólogo na sua área, seria uma espécie de mediação, talvez.

P.8.5. Às vezes as posições dos pais não são as mesmas.
P.8.6. Às vezes as posições dos diretores de turma não são as mesmas.
P.8.7. Às vezes as posições dos professores de Ed. Especial não são as mesmas.
P.8.8. Psicólogo como mediador na sua área.

P1: Mas aqui é para quê? Para que a equipa de Educação Especial funcione?

P5: A equipa que trata dos assuntos

P1: A equipa que trata dos assuntos de Educação Especial?
A que equipa se está a referir?

P5: A equipa que falamos no início. Quem faria parte da equipa e o que seria importante para ela funcionar. É importante que haja [P4: Professores]

P3: A equipa de pais, professores.

P5: ((Acena que concorda))

P2: A equipa de todos (0,2) É um bocadinho (0,3) Às vezes também é o tempo, o tempo. Os pais, é muito complicado, por vezes trabalham, não é? E nós também, professores, também não vamos estar o tempo todo na escola, de manhã à noite, certo? Também temos vida pessoal.

P3: Mas o essencial é trabalharem todos para o mesmo.

P2: Pois. Claro.

P3: Terem um objetivo comum. Estabelecerem o que é que se pretende, o que é que a criança [P2: É. Fazer o melhor.] E a partir daí, cada um contribuir com a sua parte. E aí temos sucesso. [P2: Pois.]

P5: É preciso que haja partilha, não é? [P2: Sim.] É essencial. E empatia entre os elementos, senão é complicado. [P3: Sim.]

P4: Exato. Para que todos estejam ocorrentes do que se passa com determinado aluno, não é? Se não houver

P.8.9. Tempo.

P.8.10. Dificuldade em conciliar disponibilidade dos pais e dos professores de Ed. Especial.

P.8.11. “Trabalharem todos para o mesmo”.

P.8.12. P2 concorda com P.8.10.

P.8.13. “Terem um objetivo comum”.

P.8.14. Determinar objetivos.

P.8.15. Objetivos baseados no melhor para a criança.

P.8.16. A partir dos objetivos, cada elemento contribui com uma parte.

P.8.17. Forma de ser bem-sucedidos.

P.8.18. P2 concorda com P.8.17.

P.8.19. Necessária a partilha.

P.8.20. P2 concorda com P.8.19.

P.8.21. Partilha é essencial.

P.8.22. “Empatia entre os elementos”.

P.8.23. Sem empatia há dificuldades.

P.8.24. P3 concorda com P.8.23.

P.8.25. P4 concorda com P.8.23.

P.8.26. Para todos estarem ocorrentes de cada caso.

partilha de informação então fica: complicado para o desenvolvimento

P5: E a primeira coisa é que exista a equipa! ((Sorriso))

P4: Claro. ((Sorrisos))

P2: Sim, sim, e haver-

P1: Acho que sim. Acho que passa pela formação dos diferentes intervenientes... (0,3) e para além da formação, serem pessoas humanas e terem vontade de trabalhar e aprender, e de gostarem de trabalhar em grupo [P2: E de participar] E gostarem do trabalho, primeiro. [P2: Sim.] Porque há muita gente deslocada nos trabalhos. [P2: Participar e trabalhar em equipa.] Portanto, gostarem da área em que estão a intervir. [P2: Exato.] Terem formação, gostarem de, terem perfil para aquele desempenho [P4: Sim, sim.] E depois terem vontade de aprenderem uns com os outros, porque as coisas hoje: [P2: Isso é muito importante] Porque as coisas hoje não são estáticas, e há profissionais que... (0,1) profissionais que vão desenvolvendo as suas formações académicas e que pensam que já sabem tudo, pensam que estão certos, e nós temos de ser humildes ao ponto de nos sabermos ouvir e de termos a humildade de aprendermos com os outros. Acho que passa um bocado por aí.

P5: Hum, hum. ((Acena que concorda))

P1: E termos confiança uns nos outros [P2: Pois. Exato. Mas pronto] Conhecermo-nos e termos confiança uns nos outros.

P.8.27. Sem partilha de informação o desenvolvimento é complicado.

P.8.28. Exista a equipa.

P.8.29. P4 concorda com P.8.28.

P.8.30. P2 concorda com P.8.28.

P.8.31. P1 concorda com P.8.28.

P.8.32. Formação dos intervenientes.

P.8.33. Intervenientes serem humanos.

P.8.34. Intervenientes terem vontade de trabalhar.

P.8.35. Intervenientes terem vontade de aprender.

P.8.36. Intervenientes gostarem de trabalhar em grupo.

P.8.37. Intervenientes gostem de participar.

P.8.38. Gostarem do trabalho.

P.8.39. P2 concorda com P.8.38.

P.8.40. Há pessoas deslocadas nos trabalhos.

P.8.41. Participar.

P.8.42. Trabalhar em equipa.

P.8.43. Gostarem da área onde intervêm.

P.8.44. P2 concorda com P.8.43.

P.8.45. Terem formação.

P.8.46. Terem perfil para a tarefa.

P.8.47. P4 concorda com P.8.46.

P.8.48. Vontade de aprender com os outros.

P.8.49. P.8.48 é muito importante.

P.8.50. Atualmente as coisas não são estáticas.

P.8.51. Alguns profissionais pensam que sabem tudo por desenvolverem as suas formações académicas.

P.8.52. É necessário serem humildes.

P.8.53. Serem humildes para aprenderem com os outros.

P.8.54. P5 concorda com P.8.53.

P.8.55. Confiança uns nos outros.

P.8.56. P2 concorda com P.8.55.

P.8.57. Conhecerem-se.

P.8.58. Terem confiança uns nos outros.

M1: 9. Na sua experiência profissional, como avalia a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial? (1:00:06)

P4: A articulação, a articulação parece que estamos a falar outra vez no mesmo [P2: Lá está,]

P2: a disponibilidade. Na minha experiência...tive Psicóloga em [REDACTED], mas foi pouca, não é? A primeira, dava só mais Orientação Vocacional, até foi o grupo de Educação Especial que, que chegou, penso que deu assim mais uma forcinha, e muitos professores, professores para que a Psicóloga também fosse às escolas do 1.º Ciclo, não é? E havia realmente muitas, muitas lacunas e muitos problemas, problemas muito acentuados nos miúdos do 1.º Ciclo, e, e a Psicóloga chegou, pronto, e depois essa foi mais presencial, presencial, nos casos dos alunos de, de, com problemas e com deficiências, não é? E que nos ajudaram, nos ajudaram a fazer a avaliação, porque, porque de resto, não sei, iam às reuniões, e aqui também, como digo, este ano os miúdos da Educação Especial, os da Unidade, só têm as terapias, não têm Psicóloga, se for, acho que é importante numa ligação dos pais, com os pais, também, e mesmo connosco, não é? Pode haver qualquer, por vezes, por vezes, tanto eu como ao colega, surge algum, surge alguma dúvida, e até se tivéssemos ali uma Psicóloga, não quer dizer que fosse permanente, mas se houvesse assim “vamos ali, que temos ali Psicóloga, até nos vai tirar aquela dúvida”, mas não temos, não é? E penso que é importante, mas [P4: Em termos de orientações e estratégias,]

P4: Que até podem ser dadas pela Psicóloga, não é? De forma a trabalhar... (0,1) a relação... (0,1) sei lá, o fator emocional, que não esteja bem com o aluno. [P1: Sim.] É a

- P.9.1. Aparentemente está sempre a falar-se do mesmo.
- P.9.2. Disponibilidade.
- P.9.3. Pouca experiência.
- P.9.4. Primeira Psicóloga trabalhava mais com Orientação Vocacional.
- P.9.5. Grupo de Educação Especial auxiliou a que a Psicóloga comesse a trabalhar mais com o 1.º Ciclo.
- P.9.6. Professores auxiliaram a que a Psicóloga também fosse ao 1.º Ciclo.
- P.9.7. Existência de muitas lacunas nos alunos do 1.º Ciclo.
- P.9.8. Existência de muitos problemas acentuados nos alunos do 1.º Ciclo.
- P.9.9. Psicóloga mais presencial com alunos com problemas.
- P.9.10. Psicóloga foi mais presencial com os alunos com deficiências.
- P.9.11. Psicóloga ajudou Professores de Educação Especial a fazerem a avaliação.
- P.9.12. Psicóloga ia às reuniões.
- P.8.13. Alunos da Unidade de Multideficiência só têm terapias.
- P.9.14. Alunos da Unidade de Multideficiência não tinham Psicóloga.
- P.9.15. Importância da Psicóloga para fazer a ligação com os pais.
- P.9.16. Importância da Psicóloga na ligação com os Professores de Educação Especial.
- P.9.17. Psicóloga para esclarecer dúvidas aos Professores de Educação Especial.
- P.9.18. Psicóloga não teria de ser permanente.
- P.9.19. Psicóloga para esclarecer dúvidas.
- P.9.20. Psicóloga para orientar.
- P.9.21. Psicóloga para sugestão de estratégias.
- P.9.22. Psicóloga para orientar forma a trabalhar as relações.
- P.9.23. Psicóloga para trabalhar fator emocional nos alunos que necessitam.
- P.9.24. P1 concorda com P.9.23.

Psicóloga que nos dá essas indicações, não é? O que devemos fazer, ou não tocar no assunto, ou não falar do assunto, ou. Muitas vezes o aluno não consegue trabalhar por questões da:, não está bem.

P5: Da minha experiência, até agora, a articulação foi sempre excelente, foi sempre muito positiva. Até por todas as escolas por onde passei, a Educação Especial sempre trabalhou com os Serviços de Psicologia, e os Serviços de Psicologia com a Educação Especial, portanto, mas numa articulação estreita, direta, não propriamente formal, mas sobretudo, até, até informal. Portanto, foi sempre excelente.

P1: Em termos de experiência profissional, não é?

M1: Sim.

P1: Eu em termos de experiência profissional, com, dentro da Educação Especial com a Psicologia, tenho uma experiência... (0,2) riquíssima e muito positiva

P2: Na Madeira, não?

P1: Começou na Madeira [P2: Pois.]

((Risos dos restantes participantes))

P1: Começou na Madeira, onde nós fazíamos parte de um serviço técnico [P2: Sim] quando estávamos num serviço, [P2: Pois.] podemos dizer instituição, mas que não tem nada de pareença ou de semelhante, em que tínhamos os casos mais graves na instituição e tínhamos os técnicos todos, desde a psicomotricidade humana, desde a enfermeira, desde os idosos, desde nós [P2: Exato.] E depois articulávamos com o integrado, ou trazíamos o miúdo integrado se não tivéssemos suporte familiar podia ser mais,

P.9.25. Psicóloga dá indicações.
P.9.26. Psicóloga dá indicações do que se deve fazer.
P.9.27. Psicóloga dá indicações da pertinência de tocar no assunto.
P.9.28. Alunos não conseguem trabalhar por diversas razões.

P.9.29. Articulação excelente.
P.9.30. Articulação sempre muito positiva.
P.9.31. Educação Especial sempre trabalhou com os Serviços de Psicologia.
P.9.32. Serviços de Psicologia sempre trabalharam com a Educação Especial.
P.9.33. Articulação estreita.
P.9.34. Articulação direta.
P.9.35. Articulação sobretudo informal.
P.9.36. Articulação sempre excelente.

P.9.37. Experiência riquíssima com a Psicologia.
P.9.38. Experiência muito positiva com a Psicologia.

P.9.39. Experiência com a Psicologia iniciou-se na Madeira.

P.9.40. Na Madeira faziam parte de um serviço técnico.

P.9.41. P2 concorda com P.9.40.

P.9.42. Não um serviço mas uma instituição.

P.9.43. Casos mais graves na instituição.

P.9.44. Técnicos todos na instituição.

P.9.45. Instituição incluía a psicomotricidade humana.

P.9.46. Instituição incluía a enfermeira.

P.9.47. Instituição incluía idosos.

P.9.48. Instituição incluía os Professores de Educação Especial.

P.9.49. P2 concorda com P.9.48.

P.9.50. Instituição incluía articulação com o integrado.

P.9.51. Traziam aluno integrado.

P.9.52. Mesmo que o caso não fosse muito grave, traziam aluno do integrado se não houvesse suporte familiar.

um caso não tão grave mas trazíamos para a instituição [P2: ((O que é dito não é perceptível))] Integrávamos na instituição e, pegávamos na instituição e tinha um suporte familiar melhor, podia ir para o integrado, mas: articulávamos bem as duas coisas. [P2: ((O que é dito não é perceptível))] Também articulávamos o nosso trabalho em termos de trabalhar dentro da instituição e fora, ou só na instituição. E sempre que íamos às escolas, íamos a equipa toda, havia um, nós arranjávamos o transporte do governo, que era da Direção Autónoma [P2: Já era bom], era da Direção Regional, e nós trabalhávamos muito ligados àaa, ao governo, portanto, o motorista lá nos levava a todos, levava a equipa, íamos ficando e vínhamos de regresso todos. E em termos de dúvidas entre os vários técnicos, ou informalmente no caminho, no café, tivemos sempre muito à vontade e de tal maneira que, que havia coisas do género o Psicólogo “Ó P1, por favor vê-me este miúdo, eu cheguei lá e está no terceiro ano e está a zero”, eu passava, ia ver e “Óo:: é completamente impossível o miúdo está a realizar dentro de...”

P2: Pois.

P1: Portanto, havia possivelmente casos de estarem sujeitos a uma crise qualquer, de Epilepsia ou qualquer coisa, que ia ser avaliado e saía realmente um desastre, e que nós íamos ver em contextos diferentes e depois trabalhávamos no sentido de “Olha, eu vi isto da parte da Psicologia, vê-me por favor da vossa parte...” que nós tínhamos um diagnóstico em grupo, que nós aplicávamos e depois confrontávamos e se complementavam, e depois quando vim para cá, quando vim para cá, realmente esta, este apoio, que lá era riquíssimo, aqui era uma pobreza autêntica. Aqui era uma pobreza autêntica e andávamos a trabalhar com as equipas, a tentar remediar com um técnico esporadicamente ou até com serviços exteriores do Centro de Saúde. Neste momento, temos a vantagem de ter os Psicólogos já mais próximos de nós, já dentro dos agrupamentos, e articul- e a articulação vem:, muito semelhante ao que eu trago dos

P.9.53. Apoiava alunos na instituição.
P.9.54. Melhor suporte familiar.
P.9.55. Podia ir para o regular.
P.9.56. Articulavam bem as duas coisas.
P.9.57. Articulavam o trabalho dentro da instituição.
P.9.58. Articulavam o trabalho fora da instituição.
P.9.59. Equipa ia sempre toda à escola.
P.9.60. Transporte facultado pela Direção Regional.
P.9.61. Trabalhavam muito ligados ao governo.
P.9.62. Motorista para transportar toda a equipa.
P.9.63. Motorista para trazer toda a equipa.
P.9.64. Retiravam dúvidas entre todos os da equipa.
P.9.65. Estavam muito descontraídos uns com os outros.
P.9.66. Psicólogo pedia ao Professor de Educação Especial para avaliar algum aluno.

P.9.67. P2 concorda com P.9.66.

P.9.68. Situações de crise podiam influenciar avaliação psicológica.
P.9.69. Cada técnico avaliava.
P.9.70. Diagnóstico em grupo.
P.9.71. Aplicavam diagnóstico.
P.9.72. Confrontavam vários diagnósticos.
P.9.73. Diagnósticos complementavam-se.
P.9.74. Apoio na Madeira era riquíssimo.
P.9.75. Apoio no continente era pobre.
P.9.76. No continente trabalhavam com as equipas.
P.9.77. No continente tentavam “remediar com um técnico esporadicamente”.
P.9.78. No continente tentavam remediar com serviços externos do Centro de Saúde.
P.9.79. Atualmente já têm a vantagem da proximidade dos Psicólogos.
P.9.80. Psicólogos dentro dos agrupamentos.

anos, eu estou-me a referir aos anos a partir de 89, 89 até 94, que foi quando me vim embora, hum::, e antes de irmos para a parte formal, antes de irmos para a parte formal de começar a pôr em papel, discutimos e fazemos uma leitura, “O que é que tu achas? O que é que eu acho? Integramos ou não integramos na Educação Especial? OK. Integramos? Então vamos passar à parte das formalidades”, onde aparecem as cruzinhas e as pintinhas e os códigos, que é a coisa mais fria e técnica. Portanto, como experiência::, como experiência:: só posso, só tenho, eu só posso dizer bem do serviço e da necessidade de continuarmos a ter e, de cada vez mais, ou melhor, o mais confunde-se com a quantidade, o mais, quando nós pedimos mais, acho que devemos ter atenção à qualidade [P2: Ser melhor.] Às tantas passa por fazer uma seleção [P2: Pois.] e, há coisas que não têm a necessidade de nos passarem pela mão, e se fizermos uma pré-seleção, nós conseguimos trabalhar muito melhor [P2: Exato.] e dar mais resposta, porque se recebermos tudo, tudo, tudo, isso também é, na nossa vida particular, se vamos tentar fazer tudo ao mesmo tempo, também não conseguimos. [P2: Pois não. Isso não.] Queremos ter tudo. Há que seleccionar e há que complementar trabalhos. E quando digo completar trabalhos, não me estou a referir só à, à Psicologia e à Educação Especial, mas também aos professores do Ensino Regular, eles têm um grande trabalho para fazer, que lhes compete fazer, e se, realmente, não se sentem naquele espaço, que mudem. A turma é composta por tantos alunos, ele é pago para trabalhar com tantos alunos, portanto, se a turma é de vinte, é de vinte, não é de dezanove alunos mais um.

P2: Pois é.

P5: Hum, hum.

P.9.81. Articulação atual semelhante à da Madeira.
P.9.82. Anteriormente à formalidade discute, o caso.
P.9.83. Anteriormente à parte formal é realizada uma leitura sobre o caso.
P.9.84. Discussão sobre a opinião de cada um sobre a integração em Educação Especial.
P.9.85. Parte formal inclui o preenchimento de cruzes.
P.9.86. Parte formal inclui códigos.
P.9.87. Parte mais formal é mais fria.
P.9.88. Parte mais formal é mais técnica.
P.9.89. Só diz bem do serviço.
P.9.90. Necessidade da continuidade [do serviço].
P.9.91. Necessidade de ser cada vez mais.
P.9.92. Necessidade de ser cada vez melhor.
P.9.93. Ao dizer mais refere-se à qualidade.
P.9.94. P2 concorda com P.9.93.
P.9.95. Necessidade de uma seleção.
P.9.96. P2 concorda com P.9.95.
P.9.97. Alguns casos não precisavam de passar pela Educação Especial.
P.9.98. Pré-seleção melhoraria trabalho dos Professores de Educação Especial.
P.9.99. P2 concorda com P.9.98.
P.9.100. Permitiria dar mais resposta.
P.9.101. Ao receberem tudo, não poderão fazer tudo.
P.9.102. P2 concorda com P.9.101.
P.9.103. Querem tudo.
P.9.104. Necessidade de seleccionar
P.9.105. Necessidade de complementar trabalhos.
P.9.106. Complementar trabalhos não se limita à Psicologia e à Educação Especial.
P.9.107. Também se refere aos professores de Ensino Regular complementar.
P.9.108. Compete um grande trabalho aos professores de Ensino Regular.
P.9.109. Devem mudar se não são capazes de realizar o trabalho que lhes compete.
P.9.110. Dever do professor trabalhar com totalidade da turma.

P.9.111. P2 concorda com P.9.110.

P.9.112. P5 concorda com P.9.110.

P1: E o que acontece [P2: Porque a inclusão às vezes, ainda deixa muito a desejar] O que acontece é que as turmas são feitas com dezanove alunos, mais um. O mais um é o “coitadinho” que está ali. [P2: Pois é. Pois é, ainda acontece muito isso, infelizmente.] E portanto, e se a professora diz que não pode, que não pode, olhe, que abandone que há muita gente nova a querer trabalhar. Acho que as coisas passam muito por aí.

((Risos das participantes.))

P2: Isso acontece muito ainda, infelizmente.

P1: E o que eu digo em relação a mim, é quando eu não puder, olha, digam-me que estou mal, porque eu tenho de me retirar,

((Risos dos participantes))

P1: Não, passa muito por aí, porque o Serviço de Psicologia, não está a dar resposta, porque tudo o que não é bom aluno, cai ou é empurrado, e a nós, acontece exatamente a mesma coisa.

P2: Pois é.

((P4 e P5 acenam que concordam))

P5: Embora a realidade, digo sempre a mesma coisa, a realidade do 1.º e do 3.º Ciclo são diferentes. Uma coisa é o professor estar vinte e cinco horas com a mesma turma, e uma coisa é ter estar 45 ou 90 minutos com uma turma, mais 90 com outra, mais 90 com outra, numa está o menino assim, noutra está o menino assado, e é

P.9.113. Inclusão “ainda deixa muito a desejar”.
P.9.114. Turmas são de dezanove alunos mais um.
P.9.115. O aluno “mais um” é o de Educação Especial.
P.9.116. P2 concorda com P.9.115.
P.9.117. Situação P.9. 115. é frequente.
P.9.118. Se professores não conseguem devem retirar-se.
P.9.119. Há muitos professores novos para trabalharem.

P.9.120. P.9.115. ainda é frequente.
P.9.121. Infelizmente ocorre P.9.115.

P.9.122. Quando não tiver competências quer ser avisado.
P.9.123. Quando não tiver competência retira-se.

P.9.124. Serviço de Psicologia não está a dar resposta.
P.9.125. Falta de resposta pois as crianças que não são bons alunos são orientados para os Serviços de Psicologia.
P.9.126. Falta de resposta pois as crianças que não são bons alunos são orientados para a Educação Especial.

P.9.127. P2 concorda com P.9.126.

P.9.128. P4 concorda com P.9.126.
P.9.129. P5 concorda com P.9.126.

P.9.130. Existência de diferenças entre o 1.º e o 3.º Ciclo.
P.9.131. Diferença entre estar muitas horas com a mesma turma.
P.9.132. Diferença entre estar menos tempo mas com várias turmas.
P.9.133. Diversidade em cada turma.

P1: Concordo inteiramente contigo, mas o mais difícil é o miúdo entrar, aderir à parte da leitura, da escrita e do cálculo, que se faz no 1.º ano de escolaridade, e muitos miúdos que não estão capazes, não estão muito longe do entrar, mas conseguem entrar se não for no 1.º ano, no 2.º, consegue entrar, e consegue fazer um 1.º Ciclo, se não faz a 100%, faz a 90 ou 80, 50% já é positivo, não é? No meu tempo de liceu, 50% dava para passar, por isso, os alunos não têm todos que dar 100% [P2: Pois não. Não podemos ser todos] [P5: Pois o mal está aí] Chegam ao nível dos doutores, eu refiro-me aos doutores, vocês sabem o que eu quero dizer. ((Risos)) [P2: Sim.] E eles só estão preparados para trabalhar com bons alunos, antigamente era assim, e agora parece que continua a ser assim. Portanto, o aluno que não é bom aluno e que não está formatado para a média, é:: desvia, e desvia rapidamente para um serviço que está na escola, que se chama Educação Especial, e isso está completamente errado.

P5: Mas eu acho que isso também depende da filosofia da escola [P1: Claro que estou a ser exagerado, P5, mas é um bocado isto] [P2: Mas tem razão, em certa parte] Não, mas é filosofia da escola, os professores de 2.º e 3.º Ciclo, e por aí fora estão para classificar, não estão propriamente... (01,) e para classificar e para ensinar. Agora, se os alunos estão a aprender, já, é outra parte do processo que, que passa um bocadinho ao lado.

P1: Mas o professor não pode pegar no currículo que vem lá de cima e, e dar o currículo, não tem esse papel. [P5: Mas é isso que] O professore tem de adaptar o currículo para o aluno que tem, e é por isso que faz um projeto curricular de turma é para aquela turma, e o professor tem é que provar

P.9.134. P1 concorda com P.9.33.
P.9.135. Maior dificuldade reside na introdução à leitura, escrita e cálculo.
P.9.136. Aprendizagem da leitura, escrita e cálculo são realizadas no 1.º ano.
P.9.137. Incapacidade de alguns alunos de fazer essas aprendizagens.
P.9.138. Incapacidade de alguns alunos de fazer essas aprendizagens apesar de estarem perto.
P.9.139. Alguns alunos podem não ser capazes de fazer essas aprendizagens no 1.º ano mas são no 1.º Ciclo.
P.9.140. A partir do 2.º Ciclo os professores apenas estão preparados para trabalhar com os bons alunos.
P.9.141. Desvio para a Educação Especial dos alunos que não estejam “formatados para a média”.
P.9.142. P.9.41. está errado.

P.9.143. Depende da escola.
P.9.144. Está a exagerar.
P.9.145. É um pouco como disse.
P.9.146. P2 concorda com P.9.145.
P.9.147. Professores a partir do 2.º e 3.º Ciclo estão só para classificar.
P.9.148. [Professores a partir do 2.º e 3.º Ciclo] estão para ensinar.
P.9.149. Não é dada importância se os alunos estão a aprender.

P.9.150. Professor não pode apenas dar o currículo.
P.9.151. Necessidade do Professor adaptar o currículo para o aluno.
P.9.152. Projeto curricular de turma realizado pelo Professor para mostrar como é o trabalho da turma.

que aquela turma está a trabalhar assim, e depois está assim, e depois está assim. Agora, quando

P5: Mas aquela turma vai ser sujeita ao mesmo exame nacional que os outros

P1: Pois, o problema é que o traba-, [P5: Portanto] o problema é que os professores estão nessa filosofia, que estão confrontados com os exames. [P5: ((a participante intervém, mas não o que diz não é perceptível))] Nós já temos há 50 anos ou mais não foi? No meu tempo, eu era submetido a exames, mas no meu tempo era assim, eu tive a sorte de ir aos exames e passar, mas muitos colegas meus, saíram todos para o lado e foram trabalhos de campo e oficinas, mas nessa altura havia, agora não há, a sociedade mudou completamente.

P2: Agora há os Cursos Profissionais, não é? Nas escolas profissionais, mas também

P1: Os Cursos Vocacionais, há muita maneira de mandar gente para o lado.

M2: A Professora P2 tem aqui o questionário.

M1: Se a Professora P2 precisar de sair.

P2: Não é preciso, não é preciso.

M1: A Professora P3 e a Professora P4 não sei se querem

M2: Complementar.

P3: Não, já foi dito.

P.9.153. Exame nacional igual para todos os alunos.

P.9.154. Problema na atitude dos professores perante os exames.

P.9.155. Existência dos exames nacionais há 50 anos ou mais.

P.9.156. Sociedade mudou nos últimos 50 anos.

P.9.157. Atualmente existem cursos profissionais nas escolas profissionais.

P.9.158. Cursos Vocacionais como forma de exclusão de alunos.

P4: Não, já foi dito tudo.

Questões finais

M1: 10. Então, a última questão é se têm alguma coisa a acrescentar sobre os temas abordados? (01:11:43)

P1: Eu tenho.

((Risos dos outros participantes))

P1: Muita felicidade para o vosso trabalho.

((Risos dos outros participantes))

P2: Não ouvi a pergunta Rita.

M1: A pergunta era se tem alguma coisa a acrescentar...

P2: Não. Se tivéssemos que falar tínhamos um dia, muito tempo para falar, sobre isso, mas, eu acho que já foi tudo dito.

P1: O essencial.

P2: O essencial.

M1: Não sei se a Professora P3, a Professora...

P3: Não. Acho que já dissemos tudo, que são essenciais, que eram precisos mais.

P4: É verdade.

P3: E pronto.

P.10.1. Muitas felicidades para o futuro das moderadoras.

P.10.2. Nada a acrescentar.

P.10.3. Se tivessem muito tempo teriam muito para falar.

P.10.4. Já foi tufo dito.

P.10.5. O essencial já foi dito.

P.10.6. P2 concorda com P.10.5.

P.10.7. P3 Concorde com P.10.5.

P.10.8. P4 concorda com P.10.5.

M1: Então, só queria agradecer a participação, a disponibilidade...

P1: Foi fácil de conduzir a entrevista não foi? ((Risos))

M1: O objetivo é mesmo fomentar o debate, o objetivo é que se vejam as várias perspetivas

P4: ((O que é dito não é perceptível))

M1: Sim, que as pessoas têm, e as experiências. Mesmo no mesmo agrupamento, cada pessoa tem a sua experiência.

P4: Exato.

M1: E também, assegurar que todas as regras de confidencialidade e que os dados recolhidos apenas serão utilizados para a investigação em curso. Se tiverem alguma dúvida, também podemos retirar, ou tentar retirar, e quando entregar a dissertação, se depois quiserem, poderei facultar.

P4: Está bem, que corra bem!

M1: Obrigada.

Legenda:

Símbolo	Significado
[]	Discurso sobreposto.
:	Sons prolongados numa palavra.
-	Palavra que não foi terminada.
...	Pausas.
(())	Observações da moderadora

ANEXO XII

Transcrição do *focus group* com as Psicólogas Escolares

M1: Antes de mais, boa tarde. Mais uma vez, obrigada pela disponibilidade e peço desculpa pela inconveniência dos horários, foi um bocadinho complicado chegar até esta parte. E:: Eu chamo-me Ana Rita, esta colega (aponta para M2) é a Rejane, que vai observar e também vai ajudar a moderar o debate. Como já leram no consentimento informado, o objetivo do *focus group* é um bocadinho debater o papel do Psicólogo na escola, hum: mais especificamente, na equipa de Educação Especial, tentar perceber qual é o papel que o Psicólogo desempenha, a articulação, se funciona ou não, a articulação, pronto, entre estas duas, estes dois

D5: Agentes Educativos, no fundo.

M1: Exato.

[D4: É, serviços da escola] [D5: Serviços, exatamente.]

M1: O objetivo, é mesmo recolher informação, recolher a vossa opinião, a vossa visão, sobre as vossas experiências, logo, não há respostas corretas ou respostas erradas, é mesmo uma questão de tentarmos recolher informação, não é? Para posteriormente, tentar fazer um bocadinho a comparação, porque depois, também vamos fazer o debate só com professores de Educação Especial. Pronto, não sei se têm alguma dúvida... (0,4)

D3: Não.

(Restantes participantes acenam que não)

M1: Também se tiverem, podem ir perguntando. Só queria pedir para tentarem, por exemplo, começar a Dra. D1, a Dra. D2, podem fazer debate, mas inicialmente tentarmos... (0,2) [D2: Organizado]. É também uma questão para depois quando for para transcrever, pois vou ter de transcrever cada coisa. Pronto, então, podemos começar? ((Participantes acenam que sim))

Questão inicial

M1: 1. Para iniciar, só queria que dissessem, que referissem alguns dados sobre vocês, também, um bocadinho, para nos conhecermos. Quem quer começar, Dra. D1?

D1: Então, o meu nome é [REDACTED], [REDACTED], Trabalho em [REDACTED], no Agrupamento de Escolas [REDACTED], na Escola Secundária e com 3.º Ciclo. E venho de Barcelos.

D.1.1. Agrupamento de Escolas.
D.1.2. Escola Secundária e 3.º Ciclo.
D.1.3. Trabalha com 3.º Ciclo.
D.1.4. Barcelos.

D2: Eu chamo-me [REDACTED], trabalho no Colégio [REDACTED], aqui em Braga. Humm:

D.1.5. Colégio.
D.1.6. Braga.

D3: O meu nome é [REDACTED], trabalho aqui no Externato [REDACTED], em Braga também.

D.1.7. Externato.
D.1.8. Braga.

D4: O meu nome é [REDACTED]. Trabalho no Agrupamento de Escolas [REDACTED], que tem desde o Pré até ao 3.º Ciclo.

D.1.9. Agrupamento de Escolas.
D.1.10. Agrupamento tem escolas desde o Pré até ao 3.º Ciclo.

D5: [REDACTED], trabalho no Agrupamento de Escolas de [REDACTED], do Pré ao Secundário, portanto, mega agrupamos há três anos, também ficamos, portanto, o anterior, o [REDACTED], Agrupamento [REDACTED], agrupou com a Escola Secundária de

D.1.11. Agrupamento de Escolas.
D.1.12. Agrupamento tem desde o Pré até ao Secundário.
D.1.13. Mega agrupou há 3 anos.
D.1.14. Agrupou com Escola Secundária

Maximinos, e a intervenção é feita do Pré-Escolar ao Secundário.

Questão introdutória

M1: 2. No vosso entender, quais os elementos que deverão constituir uma equipa que trata dos assuntos relacionados com a Educação Especial? (04:41)

D1: Tem de começar sempre por aqui?

((As restantes participantes riem e sorriem))

M2: Pode ser, pode ser.

D1: Hum:: Eu acho que o núcleo duro, ahh, será sempre, portanto, a Educação Especial, o Diretor de Turma, o Encarregado de Educação, os Serviços de Psicologia e: a Orientação, se houver, ou outros técnicos que diretamente trabalhem com o caso ou já tenham acompanhado o caso.

D2: Exatamente. Eu também acho que é, principalmente o Psicólogo, a equipa de Educação Especial, o Encarregado de Educação, não é? Que tem que estar sempre presente, e o Diretor de Turma ou Professor Titular ou a Educadora, depende do Ciclo. ((Restantes participantes acenam que concordam))

D3: É a mesma coisa ((Risos)). O Professor de Educação Especial, o Psicólogo, o Encarregado de Educação, o Diretor de Turma, portanto, principalmente.

D4: Sim, também tenho a mesma opinião. Depois se houver outro, outra entidade que esteja a apoiar, não é? No caso de termos alunos que tenham uma pré-profissionalização fora

D.1.15. Intervenção realiza-se desde o Pré até ao Secundário.

D.2.1. E.E. deve integrar o núcleo duro que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.2. D.T. deve estar no núcleo duro que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.3. Enc. E. deve estar no núcleo duro que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.4. SPO deve estar no núcleo duro que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.5. Técnicos que trabalhem diretamente no caso devem integrar o núcleo duro que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.6. Técnicos que já tenham trabalhado diretamente no caso devem integrar o núcleo duro que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.7. Psicólogo deve integrar na equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.8. Equipa de E.E. deve integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.9. Enc. E. deve estar na equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.10. Dependendo do Ciclo, o D.T., o P.T. ou a Educadora deve integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.11. Os elementos já referidos.

D.2.12. Professor de E.E. deve integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.13. = D.2.7.

D.2.14. = D.2.9.

D.2.15. D.T. deve integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.16. = D.2.11

D.2.17. Outras entidades que estejam a apoiar o aluno devem integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.18. Responsável ou tutor da criança deve integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.

da escola, o responsável ou tutor da criança também deve estar presente.

D5: Exatamente, e também muitas vezes, muitas vezes vem em suporte de papel, não é? Mas se tivermos alguma, alguma, lá está, entidade que trabalhe já com o aluno, portanto, e às vezes estamos a falar de equipas do Centro de Saúde [D4: Centro de Saúde], equipas do Hospital, também, normalmente, sugerimos a presença, só na falta é que vem só o suporte em termos escritos, não é? Mas também, os pais, os Encarregados de Educação, o docente titular de turma, a Educadora, exatamente, dependendo do ciclo de formação, são essenciais. Portanto, sem eles o processo não, não: deverá, nunca, digo eu, não é? Ser desenvolvido.

Questões de transição

M1: 3. Como Psicólogo Escolar, qual considera ser que deverá ser o seu papel na equipa de Educação Especial?

D1: Agora começa (aponta para D2)...

D2: Ok, é justo ((A participante e as restantes participantes riem)) [D4: É justo] [D5: Invertemos]. É assim, eu considero que o papel do Psicólogo é essencialmente avaliar a criança, tanto ao nível cognitivo como emocional, não é? Fazer uma avaliação, caso não seja feita, porque muitas vezes há alunos que vêm já com avaliações externas e nós aí contactamos com o Psicólogo Externo [D5: Exatamente]. Ummm fazer essa avaliação e depois ajudar também a fazer a classificação segundo a CIF, não é? [D4: é, tem de ser] Os códigos, que os psicólogos normalmente conseguem adaptar-se melhor a essa realidade, não é?

D.2.19. Concorda com D.2.18.

D.2.20. Importância do suporte em papel de entidades que acompanham o aluno externamente à escola.

D.2.21. A presença de entidades que acompanhem o aluno é imprescindível, apenas em caso de isto não acontecer é que é aceitável o suporte escrito.

D.2.22. Enc. E. ou pais devem integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.23. T.T., Educadora, dependendo do ciclo de formação, é essencial que integrem a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.

D.2.24. Sem estes elementos o processo não deverá ser desenvolvido.

D.3.1. Avaliar a criança cognitiva e emocionalmente.

D.3.2. Avaliar a criança se ainda não tiver sido realizada uma avaliação.

D.3.3. Quando o aluno já foi avaliado externamente à escola, o Psic. E. contacta o Psic. Externo.

D.3.4. Concorda com D.3.3.

D.3.5. Ajudar a realizar a classificação

D.3.6. A classificação tem de ser pela CIF

D.3.7. Os psicólogos adaptam-se melhor aos códigos da CIF

D3: Sim, basicamente, também, penso da mesma forma. Convém ter o máximo de informações possíveis do aluno, recolher todos os dados junto dos div-, dos diferentes envolvidos no processo. Essencialmente, é avaliar o aluno e também ajudar quer o Diretor de Turma quer o Professor de Educação Especial, e tentarmos preencher da forma mais correta os códigos, porque...(0,1) é um bocadinho subjetivo, às vezes, a CIF, não é? [D2: Acho que também o contacto, peço desculpa]

D2: O contacto com os pais, o facto de ser o Psicólogo a fazê-lo, mesmo para falar sobre a problemática em si, acho que é relevante ser o Psicólogo, se calhar, pelo menos numa fase inicial, transmitir essas informações, e recolher dados sobre o desenvolvimento da criança.

D4: Acho que o papel deve, pronto, é o que as colegas dizem, não é? É de avaliação e, às vezes, também acho que também deve dar resposta ao que os colegas de Educação Especial precisam de nós, não é? Às vezes podemos ser nós a sinalizar a criança, antes de qualquer Professor de Educação Especial nos ter pedido qualquer trabalho, sermos nós a despoletar o processo de referenciação e depois a colaboração para fazer a Classificação Internacional, para fazer também o PEI, o Plano Educativo Individual, e depois, quando é para explicar aos pais quais são as medidas a adotar, também é importante que o Psicólogo esteja sempre nessa reunião.

D5: No agrupamento onde eu estou, portanto, a articulação é tão direta, o gabinete no qual estou, o Gabinete de Orientação e Mediação Escolar, que neste momento só tem uma Psicóloga, uma Técnica de Serviço Social (já fomos seis, houve aqui uma grande redução), o coordenador desta

D.3.8. Concorda com D.3.7.
D.3.9. Recolher informação sobre os alunos.
D.3.10. Recolha de dados com os diferentes indivíduos envolvidos do processo.
D.3.11. Avaliar o aluno.
D.3.12. Ajudar o D.T.
D.3.13. Ajudar o Professor de Educação Especial.
D.3.14. Preencher os códigos corretamente.
D.3.15. A CIF é um pouco subjetiva.
D.3.14. O contacto.

D.3.15. Psicólogo deve realizar o contacto com os pais.
D.3.16. Psicólogo deve falar da problemática com os pais.
D.3.17. É relevante ser o Psicólogo a inicialmente transmitir as informações sobre a problemática.
D.3.18. Psicólogo deve recolher dados sobre o desenvolvimento da criança.

D.3.19. Concorda com o que foi dito pela D2.
D.3.20. Avaliação.
D.3.21. Resposta aos professores de Ed. Especial.
D.3.22. A sinalização pode ser realizada pelo Psicólogo antes do pedido dos Professores de Ed. Especial.
D.3.23. A referenciação pode ser iniciada pelo Psicólogo.
D.3.24. Classificação Internacional realizada em colaboração com os Profs. De Ed. Especial.
D.3.25. PEI realizado em colaboração com os Profs. Ed. Especial.
D.3.26. O Psicólogo deve estar presente na reunião para explicar as medidas a adotar.

D.3.27. A articulação entre o gabinete e a Ed. Especial é muito direta.
D.3.28. O GMOE tem apenas uma Psicóloga.
D.3.29. O GMOE tem apenas uma Técnica de Serviço Social.
D.3.30. Houve uma redução.

ação, portanto, que faz parte do Projeto-TEIP, FREI, é o coordenador da Educação Especial, foi sempre, portanto, mesmo tendo havido uma alteração em termos de coordenador, é sempre, isto só para, para: no fundo, também expressar a articulação direta entre o gabinete e a Educação Especial. Nós temos realmente uma relação de grande proximidade, muito grande, não é? E que acho que é essencial. Portanto, faz parte, até porque muitas vezes estou nas reuniões de Educação Especial, o coordenador está nas nossas reuniões de gabinete, portanto, acaba por ser [D4: muito estreita]. Acaba por ser muito, muito mais imediata às vezes, até partilhar, muitas vezes somos nós que junto do titulares de turma, porque vamos às escolas ou mesmo na conversa com os Encarregados de Educação, porque às vezes os meninos vêm-nos sinalizados por outros motivos, não é? [D2 e D4: Hum, hum ((A participante D2 e D4 acenam que concordam))] que despoletamos todo o processo, e com os Diretores de Turma também. Ummm, eu julgo que, lá está, temos de estar sempre envolvidos, isto porque a Classificação Internacional de Funcionalidade, levanta muitas questões, é verdade [D4: é verdade], e ainda estes dias, e agora neste processo final, que estamos a terminar algumas das avaliações, nós reunimo-nos sempre, até normalmente reunimo-nos sempre os dois, o Professor de Educação Especial ou Professora de Educação Especial e a Psicóloga, para ajeitar, portanto, ali um bocadinho a avaliação pela CIF [D4: hum, hum] [D2: É], até porque, independentemente de nós estarmos a avaliar as Funções do Corpo, a Atividade e Participação e os Fatores Ambientais, nós também temos conhecimento, obviamente, não é? [D2: Claro] Mas, portanto, há aqui uma conversa entre os dois, depois também sugerimos a presença, obviamente, do Diretor de Turma ou Titular de Turma, oportunamente numa situação a Educadora de Infância, portanto, os do

D.3.31. O GMOE tem um coordenador, que é professor de Ed. Especial.
D.3.32. Foi sempre um professor de Ed. Especial a coordenar o GMOE.
D.3.33. Mostra a articulação direta entre o gabinete e a Ed. Especial.
D.3.34. O GMOE e a Ed. Especial têm uma relação de grande proximidade.
D.3.35. A relação é essencial.
D.3.36. A Psicóloga participa muitas vezes na reunião da Ed. Especial.
D.3.37. O coordenador participa nas reuniões do gabinete.
D.3.38. A relação é muito imediata.
D.3.39. Há uma partilha.
D.3.40. Por vezes são os Psicólogos que despoletam o processo de avaliação para Ed. Especial.
D.3.41. Alunos são sinalizados por vários motivos.
D.3.42. Duas participantes concordam com D.3.41.
D.3.43. O Psicólogo está sempre envolvido.
D.3.44. DA CIF levanta muitas questões.
D.3.45. D4 concorda com D.3.44.
D.3.46. A Psicóloga e o Prof. Educação Especial reúnem-se frequentemente.
D.3.47. A Psicóloga e o Prof. Educação Especial tentam coordenar a avaliação pela CIF.
D.3.48. D4 e D2 concordam com D.3.47.
D.3.49. O Psicólogo também tem conhecimentos sobre a CIF
D.3.50. D2 concorda com D.3.49.
D.3.51. Há diálogo entre os dois profissionais.
D.3.52. A presença do DT, T.T. ou Ed. Infância na avaliação pela CIF é sugerida.

Jardim de Infância já vêm identificados e estão a ser acompanhados por outras entidades [D4: Sim], uhmm, e depois, entretanto, lá está, com o Encarregado de Educação e o Diretor de Turma, reavaliámos, nomeadamente, porque já temos uma ideia, mais ou menos, da avaliação que, que pelo menos na nossa interpretação, deverá ser feita, e que retirando algumas dúvidas, tendo em conta as rotinas diárias e o desenvolvimento da criança, obviamente, com o Encarregado de Educação e depois com o Diretor de Turma, que é, por excelência, quem conhece melhor o comportamento, não é? Do aluno em sala de aula. Mas, é fundamental, esta, esta articulação sempre muito, muito direta. Até para não haver aqui depois desajustes, [D4: É] que são um bocadinho complicados. Em termos, lá está, do Relatório Técnico-Pedagógico, não é? [D2: Sim, esse tem de ser.] [D4: Sim] tem de ser, muito bem feito, e, e [D4: ((Não é perceptível))]
exatamente, confesso que no Programa Educativo Individual, acaba por ser o colega de Educação Especial que, normalmente, redige [D4: Sim, sim.], e que reúne todas as informações e depois vai-me passando aquilo que julga..., e pergunta-me o que penso, se efetivamente aquelas são as medidas, se não são, que confesso não é uma área que eu tenha muito conhecimento em termos dos programas que são exigidos, no entanto, em termos de medidas, obviamente, e como conhecemos os meninos, mais facilmente também conseguimos perceber se aquilo se ajusta, ou não se ajusta. Agora, ainda por cima, com isto da necessidade de apoios indiretos, há poucos Professores de Educação Especial, de que forma é que podemos pôr medidas que ajudem os alunos se não tiverem o apoio direto [D4: Direto.] com o Professor. Mas pronto, é exatamente o que as colegas...e por aquilo que percebo, todas nós funcionamos da mesma forma, porque está toda a gente aqui a dizer que sim. [D2: É bom sinal ((sorri)). [D4: É, é.]

D.3.53. Os alunos do J.I. já vêm identificados
D.3.54. Os alunos do J.I. já estão a ser acompanhados por outras entidades.
D.3.55. D4 concorda com D.3.54.
D.3.56. Reavalia-se a interpretação da CIF com o E.E.
D.3.57. Reavalia-se a interpretação da CIF com o DT
D.3.58. DT é quem conhece melhor o comportamento do aluno em sala de aula.
D.3.59. Articulação direta é muito importante.
D.3.60. Articulação para não haver desajustes.
D.3.61. D4 concorda com D.3.60.
D.3.62. Desajustes são complicados.
D.3.63. Relatório Técnico-Pedagógico tem de ser bem feito.
D.3.64. D2 e D4 concordam com D.3.63.
D.3.65. Programa Educativo Individual é realizado pelo professor de Educação Especial.
D.3.66. D4 concorda com D.3.65.
D.3.67. Professor de Ed. Especial recolhe informação para PEI
D.3.68. Professor de Ed. Especial transmite informações do PEI à Psicóloga.
D.3.69. Professor de Ed. Especial solicita opinião sobre as medidas à Psicóloga.
D.3.70. Pouco informada sobre os programas exigidos.
D.3.71. Conhece as medidas.
D.3.72. Através do conhecimento dos alunos percebe as medidas que mais se ajustam.
D.3.73. Através do conhecimento dos alunos percebe as medidas que não se ajustam.
D.3.74. Devido à necessidade de apoios indiretos há poucos professores de Ed. Especial.
D.3.75. Questiona que medidas podem ser aplicadas aos alunos se não tiverem apoio direto com o Professor.
D.3.76. Avalia que todas as participantes trabalham de forma idêntica pois estão a acenar quando fala.
D.3.77. Concordarem com D5 é bom sinal.
D.3.78. D4 concorda com D.3.77.

((As restantes participante também concordam.))). É bom sinal, exatamente.

D1: Mais ou menos ((Risos)). Se calhar, eu pessoalmente não me envolvo tanto, ao assumir que sou eu que vou “cifrar” o caso

((Múltiplas interrupções, não é perceptível o que dizem, mas aparentam concordar com a participante D1))

D1: É sempre em contexto de parceria com o Professor de Educação Especial [D4: Sim, sim, claro. ((As restantes participantes acenam que concordam))) portanto, porque, eu respondo por aquilo que é o núcleo duro e que para um Psicólogo é a avaliação, sem dúvida alguma [D4: Claro!], e tudo mais é um trabalho de parceria com [D5: Exatamente]. O papel do Psicólogo é esse o da avaliação ((Outras participantes concordam, mas não é perceptível quem)).E depois podem surgir outros, de acordo, também, com a dinâmica que se estabelecer no seio da equipa de Educação Especial e que pode ser muito variável, a minha experiência diz-me que pode ser muito variável, de acordo com os membros que constituem essa equipa ((D4 sorri, e D5 acena que concorda)). E pode passar desde, efetivamente, tudo aquilo que descreveste ((refere-se à participante D5)) até, por exemplo, trabalhar na área da Orientação Vocacional, também com estes jovens [D4: Com estes jovens, sim] [D5: Sim], e depois encontrar locais, também, em parceria [D2: Exato] quer com os CRIS ou com os Técnicos da Educação Especial, encontrar os locais apropriados para eles serem inseridos [D4: Para desenvolverem.]. Alguns casos são seguidos em acompanhamento psicológico, direto ou indiretamente, depende da gravidade, não é? Outros casos, nem sequer passam pelo Psicólogo, porque não são, não é?

D.3.79. Restantes participantes concordam com D.3.77.

D.3.80. D5 concorda com D.3.77.

D.3.81. D1 não concorda totalmente.

D.3.82. Possivelmente não se envolve tanto.

D.3.83. Não assume que “cifra” o caso sozinha.

D.3.84. Sempre em parceria com Prof. Ed. Especial.

D.3.85. D4 concorda com D.3.84.

D.3.86. Restantes participantes concordam com D.3.84.

D.3.87. Realiza a tarefa de avaliação

D.3.88. Avaliação é a tarefa principal do Psicólogo

D.3.89. D4 concorda com D.3.88.

D.3.90. Trabalho em parceria [além da avaliação]

D.3.91. D5 concorda com D.3.90.

D.3.92. Avaliação como papel do Psicólogo.

D.3.93. Algumas participantes concordam com D.3.92.

D.3.94. Podem surgir outros papéis [para o Psicólogo].

D.3.95. Surgimento de papéis depende da dinâmica na equipa de Ed. Especial.

D.3.96. Dinâmica pode variar.

D.3.97. Dinâmica depende dos membros da equipa.

D.3.98. D5 concorda com D.3.97.

D.3.99. Tarefas do Psicólogo podem ser as referidas por D5.

D.3.100. Tarefas podem incluir O.V. com alunos de Ed. Especial.

D.3.101. D4 concorda com D.3.100.

D.3.102. D5 concorda com D.3.100.

D.3.103. Em parceria, encontrar locais para estes alunos.

D.3.104. D2 concorda com D.3.103.

D.3.105. Encontrar locais com o CRIS para a inserção desses alunos.

D.3.106. Encontrar locais com a Educação Especial para a inserção desses alunos

D.3.107. Locais para desenvolvimento dos alunos

D.3.108. Dependendo da gravidade poderão ter acompanhamento psicológico direto.

D.3.109. Dependendo da gravidade poderão ter acompanhamento psicológico indireto.

D.3.110. Outros casos não são apresentados ao Psicólogo.

Da alçada mais do Psicólogo [D4: Sim.]. Portanto, desde a análise de um processo que chega novo, até uma referência que pode ser bem-feita ou desadequada [D4: Sim] ((Restantes participantes acenam que concordam), e tem que ser reorientada. Acho que o grande papel do Psicólogo é o da avaliação [D4: É da avaliação], depois é trabalho de parceria com. [D4: sim, sim].

D5: Embora, lá está, as funções, isto na CIF, as Funções do Corpo [D4: Do corpo], passam, são especificamente nossas [D1: Sim, sim, são estritamente nossas, obviamente] [D4: Sim, sim] [D2: Sim, sim.], e eu continuo, que ainda ontem foi o que estive a fazer à noite, “cifagens” [D1: Pois], isto da “deficiência” dá-me assim um bocadinho nos nervos, porque eles têm dificuldades em todas, que não é para aqui chamado, [D4: Áreas], áreas, mesmo nas funções do corpo [D4: Pois é], e nós temos de classificar como deficientes, que é assim uma coisa [D1: Muito forte], exato.

D4: Devia ser como barreiras, não é? [D2: Exato, seria o mais adequado.] Ou limitações, mas lá tem de ser.

D5: Deficiência, pronto.

D4: O termo em si.

D5: É muito pejorativo, não é? Mas pronto. É o que eu penso.

M1: 4. Esta questão, é um bocadinho parecida porque já falamos um bocadinho, e no que se refere à sua experiência profissional [D4: Sim], como caracteriza o

D.3.111. D4 concorda com D.3.110.
D.3.112. Análise de novos processos. [papel do Psic.]
D.3.113. Referência adequada. [papel do Psic.]
D.3.114. Referência desadequada. [papel do Psic.]
D.3.115. Restantes participantes concordam com D.3.114.
D.3.116. Reorientação de referências desadequadas. [papel do Psic.]
D.3.117. Avaliação é o principal papel do Psicólogo.
D.3.118. D4 concorda com D.3.117.

D.3.119. Trabalho em parceria. [papel do Psic.]
D.3.120. D4 concorda com D.3.119.
D.3.121. Funções do Corpo (CIF) são especificamente do Psicólogo.
D.3.122. D1 concorda com D.3.121.
D.3.123. Não concorda com termo deficiência na CIF.
D.3.124. Dificuldade em todas as áreas.
D.3.125. Dificuldades inclusive nas funções do corpo.
D.3.126. Termo deficiente é muito forte.
D.3.127. D5 concorda com D.3.126.

D.3.128. Substituição do termo deficiência por barreiras.
D.3.129. D2 concorda D.3.127.
D.3.130. Substituição do termo deficiência por limitações.

D.3.131. Termo deficiência é pejorativo.

contributo do Psicólogo Escolar no âmbito da equipa de Educação Especial? (15:12)

D4: Eu no meu agrupamento, considero que é fundamental. Que há uma articulação muito estreita e muito próxima, e que eles pedem mesmo que eu esteja presente, não é? Enquanto sei que às vezes em alguns, é como disse a colega, D1, depende muito de quem são os docentes de Educação Especial, não é? Eles respeitam o papel do Psicólogo, não é? São colaborativos e é sempre um processo de parceria, na minha escola.

D5: Eu faço minhas as palavras aqui da D4, portanto, eu às vezes até acho que faço parte da equipa de Educação Especial ((As restantes participantes sorriem)). O que é bom, porque eu gosto muito desta ideia, porque, e para qualquer dúvida [D4: Sim], trocamos muitos *e-mails* e telefonemas, porque realmente trabalhamos mesmo muito em articulação, e é muito necessário. Sendo que na Secundária, lá está, que a colega falou ((D1)), nós só estamos agrupados há 3 anos, e efetivamente, na Secundária não tenho tido grande articulação, portanto, não sei bem como é o registo, não é? No contexto da Secundária. Tive quê, nestes 3 anos, uma mão cheia, portanto, de alunos que me foram referenciados da Secundária, mas, desde o 1.º Ciclo, essencialmente, até ao 3.º Ciclo, a articulação é muito, muito próxima. Portanto, quer com os Professores de Educação Especial, não é? Quer com todos os envolvidos no processo.

D1: Eu tenho, eu tenho, experiências muito, muito diferentes, e lá está, depende muito, realmente, de quem, de quem... (0,1) dos profissionais, que enquanto pessoas, constituem a equipa. E tenho, do ano passado para este ano,

D.4.1. Fundamental.
D.4.2. Articulação estreita.
D.4.3. Articulação muito próxima.
D.4.4. A equipa pede a presença da Psicóloga.
D.4.5. Depende dos colegas de Educação Especial.
D.4.6. Professores de Ed. Especial respeitam o papel do Psicólogo.
D.4.7. Os Professores de Ed. Especial são colaborativos.
D.4.8. O processo é sempre de parceria no agrupamento de D4.

D.4.9. Concorda com D4.
D.4.10. Às vezes acha que faz parte da equipa de Ed. Especial.
D.4.11. Gosta da ideia de fazer parte da equipa de Ed. Especial.
D.4.12. D4 concorda com D.4.11.
D.4.13. [a Psic. e os Profs. Ed. Es.) Trocam muitos *e-mails*.
D.4.14. [a Psic. e os Profs. Ed. Es.) Trocam muitos telefonemas.
D.4.15. Trabalham mesmo em articulação.
D.4.16. É muito necessário trabalharem em articulação.
D.4.17. Concorda com o referido por D1 anteriormente.
D.4.18. Não sabe o registo na Secundária pois apenas estão agrupados há 3 anos.
D.4.19. Na Secundária não tem muita articulação com a Ed. Esp.
D.4.20. Na Secundária em 3 anos teve cerca de 5 alunos referenciados.
D.4.21. Articulação desde o 1.º Ciclo até ao 3.º é muito muito próxima.
D.4.22. Articulação muito próxima com os professores desde o 1.º ao 3.º Ciclo.
D.4.23. Articulação muito próxima com todos os envolvidos no processo.

D.4.26. Experiência muito diferente das relatadas.
D.4.27. Articulação depende muito dos profissionais que constituem a equipa.
D.4.28. Diferença negativa relativamente à equipa do ano letivo anterior.

uma descida aos Infernos ((Risos)), mas como uma queda do Paraíso, não é? Portanto, numa equipa que eu considerava que, realmente, trabalhávamos em sintonia máxima, porque com grande flexibilidade, no olhar para estes casos, que é sempre preciso, na minha opinião, ser-se, inovar-se muito, ter-se soluções muito individualizadas para estes jovens [D2: Hum, hum], para dar resposta à problemática de cada um, hum: até respeitando os territórios de cada um, também, em termos do que é que é um Professor de Educação Especial, quais são os limites, e o que é um Psicólogo e também, quais são os seus limites, e quais são as áreas de interseção. Uhm, e nem todos estão, a minha experiência diz-me que só uma minoria consegue. Eu pelo menos, a minha experiência diz-me isso, que, realmente, só uma minoria consegue este nível assim de: maturidade [D4: Equilíbrio], em termos de trabalho em equipa, a nível profissional. Uhm e agora estou realmente com a antítese em que estava, que é uma equipa muito...coordenada por alguém muito rígido, muito preso à lei, muito preso aos horários, muito preso ao clássico, ao papel e lápis, e muito resistente a todas as ideias de flexibilização, portanto, e aí começamos a colidir, uhm e perde-se qualidade, não é? E eu confesso que dou um passo atrás, e refugiu-me naquilo que é estritamente o que um Psicólogo faz. Portanto, perde-se toda a riqueza de trabalho em conjunto, não é?

D5: Sim, porque a leitura do 3/2008 é muito *sui generis*, [D4: É.] ((As restantes participantes, concordam e riem.)), os pontos finais e vírgulas, e reticências em muitos sítios, e efetivamente, se uma equipa não tem a mesma abordagem [D1: Exatamente.] [D2: É complicado.] [D1: É muito complicado.]. Inicialmente, também vivi isso. Agora... [D1: Pois, é uma questão de sorte, mesmo]. E lá está, eu

D.4.29. Trabalhava em sintonia máxima com a equipa do ano anterior.
D.4.30. Trabalhavam com grande flexibilidade na análise dos casos.
D.4.31. É sempre preciso flexibilidade na análise de casos.
D.4.32. É preciso inovar-se muito.
D.4.33. As soluções têm de ser individualizadas para estes jovens.
D.4.34. D2 concorda com D.4.33.
D.4.35. Necessidade de dar resposta a cada problemática.
D.4.36. Respeitar o território de cada profissional.
D.4.37. Limites do professor de Ed. Especial.
D.4.38. Limites do Psicólogo.
D.4.39. Respeitar as áreas de intervenção de cada profissional.
D.4.40. Uma minoria consegue respeitar os limites no trabalho em equipa.
D.4.41. Uma minoria consegue respeitar os limites ao nível profissional.
D.4.42. Uma minoria tem maturidade no trabalho em equipa.
D.4.43. Uma minoria tem maturidade ao nível profissional.
D.4.44. Uma minoria tem um nível de equilíbrio.
D.4.45. Equipa atual é a antítese da anterior.
D.4.46. Coordenador muito rígido.
D.4.47. Coordenador muito preso à lei.
D.4.48. Coordenador muito preso aos horários.
D.4.49. Coordenador muito preso ao clássico.
D.4.50. Coordenador muito resistente a todas as ideias de flexibilização.
D.4.51. Existem conflitos.
D.4.52. Com os conflitos perde-se a qualidade.
D.4.53. A Psicóloga refugia-se na execução das tarefas atribuídas estritamente ao Psicólogo.
D.4.54. Perde-se a “riqueza do trabalho em conjunto”.
D.4.55. D5 concorda com D.4.54.
D.4.56. A leitura do 3/2008 é muito subjetiva.
D.4.57. D4 concorda com D.4.56.
D.4.58. Restantes participantes concordam com D.4.56.

também acho que o contexto de secundária deve ser bastante diferente. Não sei, a nossa-

D1: Eu continuo a achar que depende muito das pessoas, muito, muito, muito. [D5: Pois...]

D4: A questão é sempre as pessoas.

D1: Sim, sempre.

D5: Exato.

D1: Aliás, os outros dirão exatamente o isso também de nós. Sim, depende muito.

D2: A minha realidade é um bocadinho diferente. Eu como estou num colégio privado, o número de, a equipa é muito reduzida, sou eu e a professora de Ensino Especial, ou seja, então estamos totalmente em equipa, claro que há sempre a distinção de papéis, sou Psicóloga e ela é Professora de Ensino Especial, mas o trabalho, é muito, é realizado em conjunto, por isso, não temos esse tipo de problemas, interpretamos as duas da mesma forma, entendemos muito bem, [D4: Pois é] ((D5 acena que concorda))o trabalho é muito mais facilitado nesse sentido, não é? Mas também o ambiente é diferente, o contexto é diferente, o público

D1: Só uma professora

D2: Exato

D4: Nós, são oito. É muito diferente.

((Risos das participantes))

D.4.59. A equipa não ter a mesma abordagem é um problema.

D.4.60. D1 concorda com D.4.59.

D.4.61. Inicialmente teve esse problema.

D.4.62. É uma questão de sorte.

D.4.63. O contexto de secundária deve ser diferente.

D.4.64. Depende muito das pessoas.

D.4.65. D5 concorda com D.4.64.

D.4.66. D4 concorda com D.4.64.

D.4.67. D1 concorda com D.4.64.

D.4.68. D5 concorda com D.4.64.

D.4.69. Os outros dirão o mesmo dos Psicólogos.

D.4.70. Depende muito das pessoas.

D.4.71. Realidade diferente.

D.4.72. No colégio privado a equipa é muito reduzida.

D.4.73. No colégio a equipa é a Psicóloga e a Professora de Ed. Especial.

D.4.74. Estão totalmente me equipa.

D.4.75. Há sempre distinção de papéis.

D.4.76. O trabalho é muito realizado em conjunto.

D.4.77. Não há esses problemas.

D.4.78. Interpretam as duas da mesma forma.

D.4.79. Entendem-se muito bem.

D.4.80. O trabalho é facilitado [por se entenderem bem]

D.4.81. O ambiente é diferente [do público]

D.4.82. O contexto é diferente [do público]

D.4.83. O público é diferente [do público]

D.4.84. Só tem uma professora.

D.4.85. D2 concorda com D.4.84.

D.4.86. No agrupamento de D4 são 8 professores.

D.4.87. É muito diferente do caso de D2.

D5: Lá está, a colega disse uma coisa muito importante. Que agora de repente me faz luz. Uma pessoa vai-se habituando todos os anos, é que os Professores de Educação Especial, nem sempre são os mesmos, portanto,

D2: Pois é...

D4: Pois...

D5: Voltam, e por vezes os que nos chegam, portanto vêm, realmente, com um espírito de trabalho muito semelhante, não é? Com uma leitura muito semelhante à nossa e outras vezes isso não acontece. Felizmente, têm selecionado, portanto, professores que, temos sempre dois pelo menos, que vêm muito de encontro à forma como trabalhamos [D2: Hum, hum]. Mas é complicado, sempre, lá está, ajustar, [D2: gerir],o gerir, exato, é compli-.Tem sempre estas desvantagens da equipa não se manter, não sei se no agrupamento de D4 se mantém

D4: Mantém-se, mantém-se.

D5: Na nossa não. O núcleo duro sim, mas depois há sempre dois que normalmente [D4: Sim, só um. Vocês são quantos] é o coordenador, portanto, depois temos uma colega dos CEIs, que fica só com CEIs. Depois temos uma no 2.ºCiclo, mesmo da escola, uma do 2.º Ciclo, exatamente, são três.

D4: Nós somos sete.

D5: Pronto, são três, e vêm dois, ficamos cinco. Porque depois somos escola de referência para alunos cegos e de baixa visão, e temos aqui, aqui temos dois professores que

D.4.88. O Psicólogo todos os anos vai-se habituando aos diferentes professores de Ed. Especial.

D.4.89. Os professores de Ed. Especial nem sempre são os mesmos.

D.4.90. D2 concorda com

D.4.88.

D.4.91. D2 concorda com

D.4.89.

D.4.90. D4 concorda com

D.4.88.

D.4.91. D4 concorda com

D.4.89.

D.4.92. Por vezes os professores que chegam têm um espírito de trabalho semelhante ao da Psicóloga.

D.4.93. Por vezes os professores que chegam têm uma leitura semelhante ao da Psicóloga.

D.4.94. Por vezes os professores que chegam não têm uma leitura semelhante à da Psicóloga.

D.4.95. Têm sempre dois professores que vão de encontro à forma como trabalham [a psicóloga].

D.4.96. D2 concorda com

D.4.95.

D.4.97. É complicado ajustar [à forma de trabalhar].

D.4.98. É complicado gerir.

D.4.99. Há sempre desvantagens da equipa não se manter.

D.4.100. A equipa do agrupamento de D4 mantém-se.

D.4.101. A equipa não se mantém [no agrupamento de D5].

D.4.102. O núcleo duro mantém-se.

D.4.103. Há sempre dois que mudam.

D.4.104. No agrupamento de D4 só muda 1.

D.4.105. A equipa tem o coordenador.

D.4.106. A equipa tem um professor responsável pelos CEIs.

D.4.107. A equipa tem uma professora responsável pelo 2.º Ciclo.

D.4.108. São três professores.

D.4.109. São 7 professores [no agrupamento de D4].

D.4.110. São três professores de Ed. Especial.

D.4.111. Mudam dois professores.

D.4.112. No total são cinco professores.

D.4.113. É uma escola de referência para alunos cegos.

vêm, são renovados todos os anos, e na equipa mesmo são mais dois, portanto quatro. Lá está, quatro e cinco, nove.

D4: Pois.

D5: Vamos buscar os de referência.

D3: Exato. No meu caso. A realidade também é um bocadinho diferente. Uhm. Como estou no contexto privado e, também tem aqui um fator que interfere, que é o facto de estar, ou colaborar pouco tempo no colégio, ou seja, poucas horas, não é? Pronto. E sendo um contexto, também, diferente, privado, não tive muitos casos de Ensino Especial. Tive um caso ou outro que tive de, precisei de ajudar o professor a preencher a: CIF, a grelha

D5: A grelha, a grelha de avaliação.

D3: Exato, e a ajudar a construir o PEI, pronto, e fiz o relatório Técnico-Pedagógico. No meu caso não tenho assim uma experiência muito rica, porque o contexto também não:

D4: Proporcionava.

D5: Permite.

D3: Não permite, exato. Não tenho, não existem muitos casos de Ensino Especial. E também, há aqui outro fator, no mesmo colégio, não existe Professor de Ensino Especial, eu fiz esta: trabalhei em colaboração com o Diretor de Turma, no meu caso, com o Professor Titular que era do 1.º Ciclo, pronto.

D.4.114. Na equipa dos alunos com baixa visão são renovados dois professores todos os anos.

D.4.115. Na equipa dos alunos com baixa visão são quatro professores.

D.4.116. No total são nove professores de Ed. Especial [no agrupamento].

D.4.117. Vão buscar os de referência.

D.4.118. A realidade do contexto privado é diferente.

D.4.119. A Psicóloga colabora poucas horas no colégio.

D.4.120. Por ser um contexto privado não teve muitos casos de Ed. Especial.

D.4.121. Nos casos de Ed. Especial ajudou o professor a preencher a grelha da CIF.

D.4.122. A grelha de avaliação.

D.4.123. Ajudar a construir o PEI.

D.4.124. Teve de fazer o relatório Técnico-Pedagógico.

D.4.125. A experiência não é muito rica porque o contexto também não permite.

D.4.126. Não existem muitos casos de Ed. Especial [no colégio].

D.4.127. No colégio não existe Professor de Ed. Especial.

D.4.128. Trabalhou em colaboração com o Professor Titular de Turma.

D4: Não é no colégio (é referido o nome de um colégio)?

D3: Não, não, é o colégio (é referido o nome de um colégio distinto do anterior).

D4: Porque há um colégio que articula connosco [D3: Pois.] ao nível da Educação Especial, como não têm Professor.

Questões-chave

M1: 5. Na sua opinião, em que medida, a função do Psicólogo Escolar difere da dos restantes profissionais da equipa?

D5: Acabamos por falar um bocadinho [D2: um bocadinho...] [D4: Na avaliação...] [D3: É o foco principal]. Até porque a nossa visão é um bocadinho diferente, portanto, não é? Eu costumo dizer que em termos pedagógicos, eu sou uma nulidade, não entro neste, no domínio da pedagogia. Quer dizer, eu tenho noções de pedagogia, mas não sou eu que as avalio, obviamente. Até porque quando eu faço a apresentação dos resultados quer ao Diretor de Turma quer ao Titular de Turma, com o colega é mais fácil, normalmente com o colega de Educação Especial falamos a mesma língua, já estão habituados, é o que eu digo, faço a avaliação das funções cognitivas, não é? Portanto, ou seja, eu vejo se há ali um espaço cognitivo, quais são as fragilidades e as potencialidades, e depois, obviamente que às vezes há esta, “Ele tem um défice muito grande cognitivo”, parece que se vê a olho nu ((Participantes riem)), pronto, e realmente, eu depois vou avaliar, não é? E interpretar à luz daquilo que também me é dado já pela experiência fazer, e depois partilho isto, obviamente, com o Titular de Turma ou Diretor de Turma, e com o colega, hum: porque em termos pedagógicos o que,

D.4.129. O agrupamento de D4 colabora com um colégio privado ao nível da Ed. Especial porque não têm professor de Ed. Especial.

D.5.1. Avaliação.
D.5.2. Avaliação é o foco.
D.5.3. Visão do Psicólogo é diferente.
D.5.4. [Psicólogo] não domina a pedagogia
D.5.5. [Psicólogo] Não entra no domínio da pedagogia.
D.5.6. D5 tem noções de pedagogia.
D.5.7. Não avalia parte pedagógica.
D.5.8. Apresentação de resultados mais fácil com Professores de Educação Especial.
D.5.9. Psicólogo e Professores de Educação Especial falam “a mesma língua”
D.5.10. Professor de Educação Especial já está familiarizado com que é dito pelo Psicólogo.
D.5.11. Psicólogo realiza avaliações cognitivas.
D.5.12. Psicólogo avalia espaço cognitivo.
D.5.13. Psicólogo avalia fragilidades.
D.5.14. Psicólogo avalia potencialidades.
D.5.15. Professores referem défice nos alunos [antes de avaliação].
D.5.16. Défice parece ser perceptível “a olho nu”.
D.5.17. Avaliação após suspeita do professor.
D.5.18. Interpretação da avaliação com auxílio da experiência.
D.5.19. Interpretação é partilhada com Titular de Turma.
D.5.20. Interpretação é partilhada com Diretor de Turma.
D.5.21. Interpretação é partilhada com prof. Educação Especial.

que medidas se devem adotar? Porque às vezes, nem sequer integram a Educação Especial, portanto [D4: Sim, sim!] [D2: Sim, sim] podem ter muitas dificuldades, depois temos a grande angústia dos *borderline*, que não pertencem a lado nenhum, não é? [D4: Pois] não são de Educação Especial, os apoios educativos também não são suficientes, portanto, que respostas dar? E aqui às vezes é que se levantam algumas quezílias [D4: questões]. Pois, porque este é, aquele não é, portanto, por comparação, às vezes os alunos, em termos práticos não dão as mesmas coisas, mas não são justificadas em termos cognitivos, portanto, há ali outras coisas que podem ser-

D4: Pois, há outros fatores que entram.

D5: Exatamente. E, portanto, lá está, em termos pedagógicos, muito honestamente, e de todo avanço. Em termos cognitivos sim, interpreto e informo aquilo que eu percebi, obviamente, da avaliação [D4: da avaliação] e depois os colegas que têm informação, e que eu respeito, acima de tudo, em termos pedagógicos é que, efetivamente, poderão, poderão não, irão ajudar-nos a traçarmos aqui um plano de ação, o mais ajustado possível, quer áquilo que eu avaliei, as capacidades cognitivas da criança ou adolescente, e que necessidades pedagógicas, aquilo que eles, eventualmente, têm, pronto. Portanto, está muito bem, eu, no meu agrupamento está muito bem delimitado, portanto, até onde é que eu posso ir, nem me avent... assim como, confesso que também não entram na minha parte [D4: No domínio], “ai não que aqui não pode ter...” Pode ter dificuldades manifestas, é evidente, mas pode ter espaço para fazer aquisições [D4: Claro] [D2: Claro que sim] não está a fazer, por um conjunto de fatores que se calhar são

D.5.22. Medidas pedagógicas desenvolvidas com auxílio dos Professores.
D.5.23. Por vezes alunos não integram a Educação Especial.
D.5.24. D4 concorda com D.5.23.
D.5.25. Alunos podem ter muitas dificuldades.
D.5.26. Grande angústia com alunos *borderline*.
D.5.27. Alunos que “não pertencem a lado nenhum” [*borderline*].
D.5.28. D4 concorda com D.5.27.
D.5.29. Alunos que não são de Educação Especial.
D.5.30. Apoios educativos não são suficientes[para alunos *borderline*].
D.5.31. Necessidade de respostas para alunos *borderline*.
D.5.32. Surgimento de questões [devido aos alunos *borderline*].
D.5.33. Levantar questões.
D.5.34. Comparação de alunos.
D.5.35. Alunos não apresentam os mesmos resultados.
D.5.36. Termos cognitivos podem não justificar os resultados.

D.5.37. Outros fatores.

D.5.38. D5 concorda com D.5.37.
D.5.39. Interpretação dos dados cognitivos resultantes da avaliação.
D.5.40. Transmissão de informação relativamente à avaliação cognitiva.
D.5.41. Professores planeiam intervenção pedagógica.
D.5.42. Respeita os colegas.
D.5.43. Plano ajustado às competências cognitivas avaliadas [pelo Psicólogo]
D.5.44. Plano ajustado ao avaliado pelos Professores.
D.5.45. Papéis de cada um está muito bem delimitado [agrupamento de D5]
D.5.46. Espaço do Psicólogo está delimitado [até onde pode ir].
D.5.47. Educação Especial não entra na parte da Psicologia.
D.5.48. Apesar das dificuldades, possibilidade de espaço para aquisições.
D.5.49. D4 concorda com D.5.48.
D.5.50. D2 concorda com D.5.48.

necessários que não [D4: Sim, às vezes a estimulação, ou outros fatores que não é...]

D2: E às vezes é um bocadinho difícil os professores aceitarem. [D4: De entenderem, pois é.] Deparo-me muito com isso. “Como é que é possível se ele apresenta tantas dificuldades?”

D5: Exatamente.

D2: É complicado.

D5: E depois, lá está, em conjunto tentarmos ver, quais são aqui os apoios que podem, não é?

D4: Minimizar [D2: Minimizar] aquelas dificuldades.

D5: Exatamente. Até porque às vezes é curioso, basta às vezes uma mudança de contexto, às vezes, até a transferência dos meninos (não por nossa iniciativa, obviamente, mas dos pais), às vezes por questões, e tenho isto por comparação porque já aconteceu sem nós sequer estarmos, estarmos, termos-

D4: Envolvidas

D5: Obrigada! Envolvidas. E realmente, a diferença de contexto, se calhar às vezes o sermos mais iguais, não é? Às vezes meninos...ainda este ano aconteceu isso, com uma das meninas que nós avaliamos, uhm, que lá está, aquela turma, era tudo muito semelhante em termos de aprendizagem, a outra, se calhar, fazia sobressair as dificuldades, ali não, como somos muito mais parecidos, e há uma identificação muito mais próxima, se calhar a

D.5.51. Dificuldade em aceitar [que as dificuldades não são de dificuldades cognitivas]

D.5.52. D4 concorda com D.5.51.

D.5.53. D5 concorda com D.5.51

D.5.54. Situação D.5.51. é complexa.

D.5.55. Trabalho em conjunto para avaliar os apoios necessários.

D.5.56. Trabalho para minimizar as dificuldades [dos alunos].

D.5.57. D5 concorda com D.5.56.

D.5.58. Mudança de contexto pode ser suficiente.

D.5.59. Turmas mais homogêneas poderão ajudar a uma maior motivação.

motivação aumenta [D4: Sim, sim], ou o professor também acaba por ter uma estratégia que seja mais homogênea. Às vezes há... só isto, [D4: Há contextos, claro] só a mudança, muitas vezes, e dos coleguinhas, portanto, mesmo em termos de postura e atitudes dos colegas da turma, isto aqui é no 1.º Ciclo, faz toda a diferença, não é? E meninas ou meninos que até têm um défice cognitivo, não é? Assim, ali no *borderline*, conseguem dar respostas muito ajustadas em termos pedagógicos [D4: Pois]. Pronto, lá está, temos: temos de tudo. Mas é, é, eu acho que é a única parte, pelo menos no meu exercício da profissão, que às vezes leva a estas quezílias, não é?

[D4: Sim, sim; D2: Sim, sim, as-]

D5: Quando, realmente, os meus valores não coincidem com [D4: não são]

D4: com o que eles esperavam, não é?

D5: Exatamente.

D4: Há uma certa discrepância.

D5: É, uma certa discrepância, exatamente.

D4: Há qualquer coisa que justifique, mas não é cognitivamente. [D2: Exato] [D5: Exatamente]

D4: Não vamos dizer que é, porque não é, não é?

D5: Pronto, aqui sim, há.

D1: Pergunta? Nós perdemo-nos um bocadinho, a pergunta era o que é que um psicólogo

D.5.60. Alunos *borderline* poderão ser melhor sucedidos em turmas mais homogêneas.
D.5.61. [Discrepância entre o esperado e a avaliação psicológica] é uma das únicas fontes de quezílias.

D.5.62. D4 concorda com D.5.61.

D.5.63. D2 concorda com D.5.61.

D.5.64. Discrepância entre os valores avaliados e os esperados.

D.5.65. D4 concorda com D.5.64.

D.5.66. Dificuldades que não são justificadas cognitivamente.

D.5.67. D2 concorda com D.5.66.

D.5.68. D5 concorda com D.5.66.

D.5.69. Não afirmarão algo que não é verdade.

D.5.70. Situação de conflito entre Psicólogos e Professores.

[D4: o que diferencia...] [D2: o que diferenciava...]

D1: Ah, pronto.

M1: Em que medida a função do Psicólogo difere dos restantes profissionais da equipa?

D1: Pronto, é um corpo de conhecimentos científicos específicos, não é? [D4: Especializados na área da avaliação]. E não só, da Psicologia. Ponto. [D4: Sim, sim]. É uma área que nos tempos que correm, toda a gente acha que consegue falar, não é? Quase como o futebol.

D4: Toda a gente diz que tem um bocadinho

D2: De Psicólogo.

D1: Tem

((As participantes sorriem))

D5: De Psicólogos e de loucos temos todos um pouco, não é?

D1: É, mas acho que é necessário preservar, e é essa a grande diferença, não é? Um corpo de conhecimentos científicos específicos. E também, simultaneamente, na minha opinião, um distanciamento, uma perspetiva global da organização, e um distanciamento, muitas vezes face àquele problema concreto e uma perspetiva mais

D4: Global

D.5.71. “Corpo de conhecimentos científicos”
D.5.72. “Especializados na área de avaliação”
D.5.73. Não são apenas especializados na avaliação.
D.5.74. Especializados em Psicologia.
D.5.75. D4 concorda com D.5.74.
D.5.76. Ideia que todos sabem falar de Psicologia.

D.5.77. Ideia que qualquer pessoa tem competências de Psicologia.

D.5.78. D1 concorda com D.5.7.

D.5.79. Ideia de que todos podem ser Psicólogos.

D.5.80. Necessidade de preservar a diferença.
D.5.81. Distinção reside no Psicólogo ser “um corpo de conhecimentos científicos específicos”.
D.5.82. Capacidade do Psicólogo apresentar um distanciamento face a problemas concretos.
D.5.83. Psicólogo apresenta “uma perspetiva global da organização”

D.5.84. Psicólogos apresentam “uma perspetiva mais global”.

D1: Global, sim. Uhm: que, que pode fazer a diferença, também, e um aporte de maior qualidade ou riqueza com o trabalho.

D3: Acho que já foi dito tudo.

M1: 6. De que forma considera que o papel do Psicólogo Escolar, poderia ser mais eficaz na equipa de Educação Especial? (29:32)

D2: No meu caso, como eu disse, que é um contexto um bocadinho diferente, não tenho esse problema. Trabalhamos as duas em parceria e o papel do Psicólogo acaba por ser totalmente eficaz. [D4: eficaz.] Eficaz, dentro da equipa porque somos apenas duas. Não posso estar a falar ((Sorri)). ((Restantes participantes sorriem))

D3: No meu caso (Riso) [D2: No tem nem tem, não é ((Risos))] É eficaz (Risos)

D4: Eu acho que é eficaz, mas às vezes, eu gostaria de ter mais algum tempo para avaliar e intervir nas crianças com Necessidades Educativas, mas por todos os outros pedidos, não é? Não fic- Eu sei que temos de ter prioridades, mas dentro de uma escola, somos solicitados a várias questões, não é? Também para o processo de Orientação Escolar e Profissional, pronto, depois as outras avaliações das outras crianças que não são com Necessidades Educativas Especiais. E acho que nem sempre disponho do tempo que, efetivamente seria necessário para dar um acompanhamento com mais qualidade.

D.5.85. Perspetiva global pode “fazer a diferença”.
D.5.86. [Perspetiva global] pode contribuir para melhor qualidade.
D.5.87. [Perspetiva global] pode contribuir para um trabalho mais rico.

D.5.88. Já foi tudo referido.

D.6.1. Devido ao contexto é eficaz.
D.6.2. Trabalham as duas em parceria.
D.6.3. Totalmente eficaz.
D.6.4. São apenas dois.
D.6.5. Não pode lamentar-se.
D.6.6. Escola não tem Educação Especial.
D.6.7. É eficaz.
D.6.8. Outros pedidos interferem na avaliação das crianças com NEE.
D.6.9. Outros pedidos interferem na intervenção das crianças com NEE.
D.6.10. Necessidade de priorizar.
D.6.11. Solicitados para várias questões na escola.
D.6.12. Solicitados para Orientação Escolar e Profissional.
D.6.13. Solicitadas para avaliação de crianças sem NEE.
D.6.14. Falta de tempo para acompanhamento de maior qualidade.

D2: Isso também concordo [D4: Não é?]. São vários os pedidos, as problemáticas são muito diferentes, não é? [D4: Pois.]. E acabamos por não ter tanto tempo para nos focarmos, se calhar, tanto nesses casos [D4: É].

D5: Daí ser tão importante esta articulação com a Educação Especial, portanto. Eu muitas vezes, há meninos da Educação Especial que têm um acompanhamento periódico, de 15 em 15 dias [D4: Pois.], aqueles mais, mais [D2: Que necessitam mais.] casos mais complicados, não é? Depois, os restantes, e esses são marcados, portanto, com o Professor de Educação Especial ou professora, são marcados os dias, e informados os pais, por caderneta e tudo [D4: Sim.]. Agora os outros, porque também acho que não conseguimos chegar a todos [D4: A todos], de todo. Lá está, a Professora de Educação Especial, claro que pela proximidade que tem com o gabinete vai-me informando e vai solicitando, às vezes, ferramentas [D4: Ajuda.] para utilizar ele ou ela, e outras vezes quando se julga, lá está, a parte emocional está de alguma forma

D4: Fragilizada, não é?

D5: Exatamente. Eu aí atua diretamente, não é? Até porque, muitas vezes nas minhas informações para os conselhos de turma vai mesmo isso “em articulação direta, não é? Com o Professor de Educação Especial”, e depois lá coloco algumas das coisas que fui fazendo, nestes meninos que não têm apoio, acompanhamento regular [D4: Regular]. Não é possível, de todo.

D4: Seria possível se houvessem mais Psicólogos

D2: Sim. ((As outras participantes concordam)) D.6.15. D2 concorda com D.6.14.

D.6.16. Existência de diversos pedidos.

D.6.17. Existência de diversas problemáticas.

D.6.18. D4 concorda com D.6.17.

D.6.19. Ausência de tempo para casos com NEE.

D.6.20. D4 concorda com D.6.19.

D.6.21. Elevada importância da articulação com a Educação Especial.

D.6.22. Acompanhamento quinzenal com alunos com NEE mais grave.

D.6.23. D4 concorda com D.6.22.

D.6.24. Acompanhamento é marcado com Professor de Educação Especial [nos casos mais graves].

D.6.25. Acompanhamento é marcado com Professora [nos casos mais graves].

D.6.26. Pais são informados dos dados do atendimento por caderneta.

D.6.27. D4 concorda com D.6.26.

D.6.28. Não conseguem chegar a todos os alunos com NEE.

D.6.29. D4 concorda com D.6.28.

D.6.30. Professora de Educação Especial mantém Psicóloga informada.

D.6.31. Professora de Educação Especial solicita ferramentas para utilizar com o aluno.

D.6.32. Psicólogo atua diretamente com o aluno se a parte emocional está fragilizada.

D.6.33. Refere várias vezes nas informações para conselhos de turma que existiu articulação.

D.6.34. Nas informações para os conselhos de turma coloca o que foi realizado com os alunos.

D.6.35. Apoio regular a todos os alunos não é possível.

D.6.36. Necessidade de mais Psicólogos.

D.6.37. D2 concorda com D.6.36.

D.6.38. Restantes participantes concordam com D.6.36.

D4: Pelos agrupamentos, não é? Já não digo rácio dos 800 por 1, não é?

((As participantes riem.))

D4: Porque isso seria uma ilusão.

D5: Exatamente.

D1: Há parte do número e diversidade de solicitações [D4: Sim, sim], que é estonteante mesmo, que é brutal, mesmo que houvesse esse rácio ideal, posso estar a ser muito mazinha, mas acho que iria sempre colidir com: se nós e a equipa de Educação Especial não falarmos a mesma linguagem, [D4: Pois claro, isso é básico, não é?] Exatamente. Não adianta muito teres todo o tempo do mundo [D5: Pois] porque depois [D4: Pois não.] surgem obstáculos sempre, portanto, [D4: Sim, sim] acho que o trabalho de um Psicólogo Escolar podia ser rentabilizado, se fosse verificado, o, o ((suspira)) estes dois grupos profissionais trabalhassem... (0,1) uniformizassem procedimentos [D4: Em equipa] se unissem verdadeiramente em equipa, sim. [D4: Pois.] Acho que é.

D5: A minha realidade, lá está, ao longo destes sete anos, porque já estou à sete anos no agrupamento. Hoje em dia acho que já...a minha equipa, o meu gabinete, já não funciona sem a Educação Especial, e a Educação Especial sem a minha equipa, porque

D1: Mas é que não faz sentido não funcionar em lado nenhum, tem de funcionar forçosamente. [D4: Exatamente.] é uma área de interseção e de trabalho em equipa, que tem de forçosamente

D.6.39. Mais Psicólogos pelos agrupamentos.

D.6.40. Não necessariamente o rácio ideal de 800 por 1.

D.6.41. Restantes participantes riem da noção do rácio de 800 por 1.

D.6.42. Rácio 800 por 1 “seria uma ilusão”.

D.6.43. D5 concorda com D.6.42.

D.6.44. Número de solicitações estonteante.

D.6.45. Diversidade de solicitações estonteante.

D.6.46. D4 concorda com D.6.44.

D.6.47. D4 concorda com D.6.45.

D.6.48. Independentemente da existência do rácio ideal, linguagem diferente poderia ser motivo de conflito com equipa de Educação Especial.

D.6.49. D4 concorda com D.6.48.

D.6.50. Necessidade de consenso na linguagem para rentabilização do tempo.

D.6.51. D5 concorda com D.6.50.

D.6.52. Surgimento constante de obstáculos.

D.6.53. D4 concorda com D.6.52.

D.6.54. Uniformização dos procedimentos pelos dois serviços rentabilizaria o trabalho do Psicólogo escolar.

D.6.55. Uniformização dos procedimentos em equipa.

D.6.56. Benefícios na união em equipa.

D.6.57. D4 concorda com D.6.55.

D.6.58. Está há 7 anos no agrupamento.

D.6.59. Gabinete “já não funciona sem a Educação Especial”.

D.6.60. Educação Especial já não funciona sem o gabinete.

D.6.61. Não funcionar em equipa não faz sentido.

D.6.62. Necessidade de obrigatoriamente funcionar.

D.6.63. D4 concorda com D.6.61.

D.6.64. Área de interseção.

D.6.65. Área de trabalho em equipa.

D5: Exatamente

D1: Agora, pode ser mais facilitado ou mais dificultado, não é?

D5: Exatamente.

D1: Mas deveria naturalmente fluir.

D5: Exatamente.

D1: E para isso fluir, teriam de todos os profissionais [D4: Os elementos] para não haver queixa de parte a parte, não é? [D5: Exatamente] [D4: Sim, sim.] Porque também há muita queixa da parte do Psicólogo Escolar, exatamente haver outro tipo ou preparação, ou trabalho conjunto, mesmo nas formações de base, não sei! [D4: Sim] Para facilitar mais

D5: Porque senão, é humanamente impossível o trabalho que nós tivemos, temos vindo a ter, acho que tem aumentado em termos de pedido de avaliação das funções cognitivas [D4: Muito.] então este ano, se não houvesse esta articulação entre estas duas, entre estes dois serviços, era impossível dar resposta ao número [D4: Pois era] de solicitações deste ano. E funciona tão bem, que estamos agora em tempo não le- já de férias, não é? E os meninos continua a ir para termos as respostas em setembro, continuam a ir à escola e os pais também, portanto, e a trabalharmos em equipa. Lá está, mas porque falamos na mesma língua, não é?

D1: Sim, exatamente. Por exemplo, os Serviços de Psicologia e Orientação quererem fazer, ou serem

D.6.66. D5 concorda com D.6.65.
D.6.67. Trabalho poderá ser facilitado.
D.6.68. Trabalho poderá ser dificultado.
D.6.69. D5 concorda com D.6.68.
D.6.70. Necessidade de “fluir naturalmente”.
D.6.71. D5 concorda com D.6.70.
D.6.72. Necessidade de todos os profissionais “fluírem”.
D.6.73. D5 concorda com D.6.72.
D.6.74. Psicólogo Escolar também apresenta queixas [relativamente à Educação Especial].
D.6.75. Necessidade da formação incluir preparação para trabalho em equipa.
D.6.76. D4 concorda com D.6.75.

D.6.77. Impossibilidade de trabalhar sem ser em articulação.
D.6.78. Aumento dos pedidos de avaliação das funções cognitivas.
D.6.79. Grande aumento dos pedidos de avaliações cognitivas.
D.6.80. D4 concorda com D.6.79.
D.6.81. Articulação funciona muito bem.
D.6.82. Continuação das avaliações em período não letivo [após final do 3.º período].
D.6.83. Alunos continua a ir à escola no período não letivo.
D.6.84. Pais continua a ir à escola no período não letivo.
D.6.85. Todos a trabalhar em equipa.
D.6.86. Equipa utiliza a mesma linguagem.
D.6.87. D1 concorda com D.6.86.

apologistas dos PITs na comunidade e uma equipa de Educação Especial, porque isso dá trabalho ((Risos)) [D4: Pois.], e porque o CRI não faz esse trabalho, rejeitar. [D5: Exato.] Percebem? Portanto, enquanto que na equipa anterior, tudo isso fluía de uma forma natural [D4: Pois.]. Isso também tem muita a ver com o que as pessoas procuram na Educação Especial. [D4: Sim, sim, sem dúvida] O que é que vão encontrar. Os docentes [D4: E o espírito de trabalho, não é?] Como?

D4: E o espírito de trabalho de cada um. [D2: O espírito de trabalho]

D1: Sim, sim. E como veem a Educação Especial.

D4: Sim, sim.

D5: Sem dúvida.

M1: Não sei se querem fazer uma pausa de 5 minutos, para ir à casa de banho [M2: À casa de banho]

D1: Eu não, eu só não quero é a multa ((Risos))

D4: Também eu, já estou à mais de 20 minutos. ((Risos da participante D4 e das restantes))

M1: Se tiverem multa nós depois claro que pagamos, vieram fazer-nos um favor

D1: E levam ao presidente da câmara, está bem. ((Sorri))

D4: Está bem, então já posso falar mais um bocadinho ((Risos))

D.6.88. Psicólogos são apologistas dos PITs.
D.6.89. Equipa Educação Especial não concorda com PITs porque dão trabalho.
D.6.90. D4 concorda com D.6.89.
D.6.91. Equipa anterior “fluía naturalmente”.
D.6.92. Motivo de trabalhar na Educação Especial.
D.6.93. D4 concorda com D.6.92.
D.6.94. Relacionado com os docentes.
D.6.95. Espírito de trabalho.
D.6.96.D.6.95.
D.6.97. D2 concorda com D.6.95.
D.6.98. D1 concorda com D.6.95.
D.6.99. Visão da Educação Especial de cada um.
D.6.100. D4 concorda com D.6.98.
D.6.101. D5 concorda com D.6.98.

M1: Passo para a seguinte ou

D1: Não, passe

D4: Sim, sim. É pessoal trabalhador, aguenta muitas horas
((Risos da participante e restante grupo))

D1: Meu Deus do Céu!

D4: Não é Dra. D1, se não aguentamos ((Risos))

M1: 7. Então, de que forma considera, ai não, já disse esta. Em que situações recorre ao Professor de Educação Especial?

D4: Eu recorro quando faço uma avaliação, Uhmm, e:: uma avaliação com o titular ou educador de infância ou titular ou diretor de turma, dependendo de qual é o ciclo que estou a avaliar e depende da avaliação. E quando: durante essa avaliação vejo que há ali muitas dificuldades, muitas barreiras, ou o próprio Encarregado de Educação me dá alguns sinais de que a criança poderá beneficiar se for encaminhada para Educação Especial. Muitas vezes, sou eu a primeira a acionar o trabalho para as colegas.

D5: Exatamente. Portanto, subscrevo, sim. Quando numa avaliação vem uma referência, mas, eu também julgo, não sei se é partilhado, que alguns professores titulares de turma, essencialmente professores titulares de turma e os conselhos de turma, quando dão indicação ao Diretor de Turma para se fazer uma avaliação especializada, eles já têm ali um: [D4: Sim] [D2: Sim!] Têm ali alguma coisa que lhes diz que, efetivamente:: [D2: A criança vai precisar]

D.7.1. Numa avaliação.
D.7.2. Numa avaliação com o titular de turma.
D.7.3. Dependendo da avaliação.
D.7.4. Quando na avaliação se verifica que há muitas dificuldades.
D.7.5. Quando na avaliação se verifica que há muitas barreiras.
D.7.6. Quando o Encarregado de Educação dá indicações que o aluno poderá beneficiar na Educação Especial.
D.7.7. Muitas vezes é a própria Psicóloga a acionar a Educação Especial.

D.7.8. D5 concorda com D.7.7.
D.7.9. Quando na avaliação “vem uma referência”.
D.7.10. Quando os Professores Titulares de Turma solicitam uma avaliação especializada já preveem que a criança necessita de Educação Especial.
D.7.11. Quando os Conselhos de Turma solicitam uma avaliação especializada já preveem que a criança necessita de Educação Especial.
D.7.12. D4 concorda com D.7.10.
D.7.13. D4 concorda com D.7.11.
D.7.14. D2 concorda com D.7.10.
D.7.15. D2 concorda com D.7.11.

Sim, mas precisam é de um suporte, lá está, de avaliação [D4: De avaliação.] que só nos é permitida a nós fazer. E no meu agrupamento, os professores têm esta noção, portanto, em todos os ciclos de formação. Que lhes diga:: no fundo que lhes diga:: que refor-, que suporte, [D4: Suporte.] não é? [D4: É] Aquela, aquela, já avaliação feita por eles. Depois, decorre exatamente como a D4 estava aqui a falar, somos nós que ativamos todo o processo. [D4: Sim.]

D1: É pedidos de avaliação, ou muitas vezes a análise de determinados processos individuais, não é?: [D4: Sim.] em turmas. Nota-se muito a entrada de meninos com Necessidades Educativas Especiais a coberto, sem estarem sinalizados para poderem frequentar determinados cursos [D4: Pois] [D5: Pois]; as deslealdades, depois, entre escolas e entre as próprias equipas, não é? [D4: Sim, sim] De Educação Especial, que é muito grave, também, uhm:: Sinalizações e encaminhamentos para os Serviços de Psicologia e Orientação, quando deveriam ser referências, por exemplo. [D4: Também há muito essa questão.] Sim.

D5: Pois, porque, realmente, lá está. O Secundário, realmente, tem outras particularidades que não tem::

D1: Mas vimos também no 3.º Ciclo, porque já temos os CEFs, CEFs T-II e T-III [D5: Exatamente.] [D4: Sem dúvida.] [D5: Já se nota.] [D4: Já]

D5: Porque das poucas intervenções, lá está, que eu tive com um colega da Secundária (que faz parte da equipa, obviamente, e que é ótimo), tinha a ver com essas deslealdades de outras escolas, não é? Portanto, os professores põem as mãos na cabeça nos Cursos

D.7.16. CTs precisam da avaliação para confirmar a NEE.
D.7.17. D4 concorda com D.7.16.
D.7.18. Avaliação só poderá ser realizada por Psicólogos.
D.7.19. Professores têm noção de D.7.18.
D.7.20. Professores precisam da avaliação do Psicólogo para suporte da sua suspeita.
D.7.21. D4 concorda com D.7.20.
D.7.22. Psicólogo ativa o processo.
D.7.23. D4 concorda com D.7.22.

D.7.24. Pedidos de avaliação.
D.7.25. Análise de processos individuais.
D.7.26. D4 concorda com D.7.25.
D.7.27. É frequente a entrada de alunos com NEE sem estarem sinalizados.
D.7.28. Falta de sinalização para frequentarem determinados cursos.
D.7.29. D4 concorda com D.7.28.
D.7.30. D5 concorda com D.7.28.
D.7.31. Deslealdades entre escolas.
D.7.32. Deslealdades entre equipas de Educação Especial.
D.7.33. D4 concorda com D.7.32.
D.7.34. Deslealdades são muito graves.
D.7.35. Encaminhamento para Serviços de Psicologia que deveriam ser referências.
D.7.36. D4 concorda com D.7.35.

D.7.37. D5 concorda com D.7.36.
D.7.38. Secundário tem outras particularidades.

D.7.39. Também já foram verificadas deslealdades no 3.º Ciclo.
D.7.40. Deslealdades no 3.º Ciclo porque têm os CEFs T-II.
D.7.41. Deslealdades no 3.º Ciclo porque têm os CEFs T-III.
D.7.42. D5 concorda com D.7.40.
D.7.43. D5 concorda com D.7.41.
D.7.44. D4 concorda com D.7.40.
D.7.45. D4 concorda com D.7.41.
D.7.46. Já se nota deslealdades no 3.º Ciclo.
D.7.47. D4 concorda com D.7.46.

D.7.48. Poucas intervenções no Secundário.
D.7.49. Professor de Ed. E. do Secundário faz parte da equipa.
D.7.50. É ótimo que Professor de Ed. E. do Secundário faça parte da equipa.
D.7.51. Quando trabalhou com o Professor de Ed. E. do Secundário foi no âmbito dessas deslealdades.
D.7.52. Professores preocupam-se com situações no 10.º ano dos Cursos Profissionais.

Profissionais, no 10.º ano, a dizer “mas o que é isto?”, e vamos avaliar, e realmente, aparecem-nos meninos: e quando contactamos, lá está, ou os processos só chegaram passado muito tempo, [D1: Exatamente, são as estratégias.] ou ainda não chegaram, não é? Sim, tive essa experiência.

D1: Ou aqueles que são subavaliados. [D5: Sim.] Chamo-lhes subavaliações para entrarem em CEFs e depois chegarem ao Secundário, não é? À escolaridade obrigatória [D4: Exato.]

D5: O que é muito complicado depois [D1: É.] no Ensino Secundário dar-se resposta. [D4: Pois é.] Os horários, quer dizer, os Científico-Humanísticos são terríveis, não é? Em termos de exigência [D4: E os Profissionais também não são nada fáceis.] Não, porque têm os horários muito alongados [D4: uma carga horária muito pesada, não é?] E onde é que o Professor de Educação Especial entra, não é? Depois, também levanta aqui algumas questões muito complicadas de gerir.

D1: Para o Psicólogo é complicado, e lembro-me que este ano, no ano passado, havia uma menina de CEF, para transitar para o Secundário, não é? e portanto, a avaliação do SPO foi no sentido de ela ingressar pelo menos num aprendizagem [D4: Sim, sim.] Hum:, mas depois nós confrontamo-nos com o problema, também, que é a selvajaria ((Risos)) da necessidade de alunos para abrir turmas [D4: Pois é!] para garantir lugares para professores [D2: Hum, hum], não de Educação Especial, para todos. Portanto, e outros valores se levantam e, portanto, de súbito, aquilo que: todo um trabalho feito em parceria com a Educação Especial, na altura, foi posto em causa porque obviamente era preciso mais uma cabeça para constituir

D.7.53. Após avaliação verifica-se que alunos são de NEE.

D.7.54. Processos desses alunos chegaram passado muito tempo.

D.7.55. D1 concorda com D.7.54.

D.7.56. São estratégias.

D.7.56. Teve a experiência de não ter acesso ao processo dos alunos.

D.7.58. Subavaliações para entrada em CEFs.

D.7.59. D5 concorda com D.7.58.

D.7.60. Alunos subavaliados chegam ao Secundário.

D.7.61. D4 concorda com D.7.60.

D.7.62. Casos subavaliados, posteriormente são muito complicados.

D.7.63. D1 concorda com D.7.62.

D.7.64. Casos subavaliados complicados para dar resposta no Secundário.

D.7.65. D4 concorda com D.7.64.

D.7.66. Horários no Secundário são muito alargados.

D.7.67. Apoio de Educação Especial torna-se difícil devido aos horários alargados do Secundário.

D.7.68. Levanta questões de difícil gestão.

D.7.69. É complicado para o psicólogo.

D.7.70. Ano anterior D1 teve aluno de CEF que avaliou que devia ingressar num aprendizagem.

D.7.71. D4 concorda com D.7.70.

D.7.72. Posteriormente houve problemas para abrir uma turma.

D.7.73. Trabalho de parceria colocado em causa pela necessidade de constituir uma turma.

uma turma [D4: Pois é]. Aliás, este ano na inspeção, que a Educação Especial no agrupamento sofreu, perguntavam “O que é que está errado, a Orientação Vocacional ou é o PEI?” [D2: Pois.] ((Risos)) Não é? É preciso também começar a ver.

[D4: Pois é!] [D5: Sim, sim.]

D1: É, é. Portanto, é com a Educação Especial e depois, a Educação Especial com a organização escola também, não é? Não é só no seio da Educação Especial. É a organização [D4: Pois não]

D4: As escolas Secundárias também ainda não estão suficientemente, ou não estavam, agora não sei se já estão a organizar-se melhor, mas não estavam preparadas para receber alunos, não é? Eu vi o nosso caso, nós tínhamos [D1: Não:: Sim]

D1: Repara numa coisa D4, o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano [D4: Trouxe problemas de base...] [D2: Ah, sim, sim!] Certo? Coincidiu com a saída daquele diploma que dizia que eram os CRIS que iriam ficar, portanto, à Secundária caberia estritamente 5 horas semanais, portanto, das [D4: Pois] e depois, eles fariam a prática nos CRIS, [D4: CRIS.] que iriam contratar técnicos. Ora, isso caiu: [D4: Por terra.] por terra, não havendo dinheiro. Mas até nos dizerem que não era possível fazer isso, [D4: que não era viável] passou-se um ano [D4: Um ano], que foi o ano letivo anterior, em que a equipa de Educação Especial passou o tempo à espera que fosse ativada a inserção dos jovens [D4: Profissional]. Este ano, já sabemos que não vale a pena, então há que preparar os PITs para, para, nos CRIS ou na comunidade, não é? [D2:

D.7.74. D4 concorda com D.7.73.
D.7.75. Inspeção na Educação Especial questionou qual o grupo que estava errado [Orientação Vocacional ou PEI].
D.7.76. D2 concorda com D.7.75.
D.7.77. Necessidade de começar a ter atenção com incongruências.

D.7.78. D4 concorda com D.7.77.
D.7.79. D5 concorda com D.7.77.

D.7.80. Ter atenção à Educação Especial.
D.7.81. Ter atenção à Educação Especial e à organização da escola.
D.7.82. Atenção não é apenas com a Educação Especial.
D.7.83. Atenção à organização.
D.7.84. D4 concorda com D.7.83.

D.7.85. Escolas Secundárias ainda não estão suficientemente preparadas para alunos com NEE.
D.7.86. Escolas Secundárias não estavam suficientemente preparadas para receber alunos com NEE.
D.7.87. Escola de D1 não estava organizada.
D.7.88. D4 concorda com D.7.87.
D.7.89. D4 concorda com D.7.85.

D.7.90. Alargamento da escolaridade obrigatória criou problemas de base.
D.7.91. D2 concorda com D.7.90.
D.7.92. Alargamento da escolaridade obrigatória coincidiu com a estipulação que às Secundárias apenas caberia 5 horas semanais.
D.7.93. D4 concorda com D.7.92.
D.7.94. Diploma refere que alunos com NEE fariam prática nos cris.
D.7.95. Seriam contratados técnicos para os CRIS.
D.7.96. Diploma foi cancelado por falta de dinheiro.
D.7.97. Demorou um ano até as escolas serem avisadas da inviabilidade do diploma.
D.7.98. Equipa de Educação Especial esperou a ativação da inserção dos alunos.
D.7.99. Neste ano já sabiam que tinham de preparar os PITs para os CRIS.
D.7.100. Neste ano já sabiam que tinham de preparar os PITs para a comunidade.
D.7.101. D2 concorda com D.7.99.
D.7.102. D2 concorda com D.7.100.

Sim.] esse já é um trabalho conjunto, uhm:::, que depende em última instância da Educação Especial, em que o SPO pode participar, mas é meramente como trabalho: [D2: Base] Sim. É por isso que as Secundárias não estavam preparadas [D4: Não estão], agora vão ficar preparadas, certo? Porque têm que criar estruturas para os receber e para os ter, até aos 18 anos [D4: Pois é.] porque depois já não os podemos lá ter mais [D4: Pois é], por isso as básicas depois também não os podem chumbar, mas isto já é outra coisa ((Risos)).

[D5: Pois, pois depois vamos, lá está porque existem assim umas estrategiazinhas] [D4: Depois há outras estratégias, não é?]

D1: Só podes começar PITs agora a partir do 9.º [D5: Pois] [D4: É], certo? [D4: Certo] Mas se o jovem ficar retido antes, ele nem PIT tem porque aos 18 anos tem que sair. [D4: É. Mas também] [D5: Que sair, exatamente.] Há assim uma série de inconsistências, é:

D4: Mas também se ele nunca ficar retido, não pode ingressar num curso vocacional, que é-

D1: Não, não, mas eu até estou a falar de casos de CEIs

D4: Pois, mas ((o que é dito não é perceptível))

D1: Estou a falar de casos de CEIs, que também têm de passar para o Secundário. [D4: Pois têm.]

D5: E mesmo esta questão, lá está, por causa da escolaridade obrigatória, esta questão dos exames nacionais, porque há muitas escolas que, pelo menos no

D.7.103. Preparação dos PITs é um trabalho em conjunto entre a Educação Especial e o Psicólogo.
D.7.104. PITs depende maioritariamente da Educação Especial.
D.7.105. SPO participa nos PITs como trabalho base.
D.7.106. Escolas Secundárias não estavam preparadas para alunos com NEE.
D.7.107. Escolas Secundárias não estão preparadas para alunos com NEE.
D.7.108. Escolas Secundárias vão ficar preparadas para alunos com NEE.

D.7.109. Existem estratégias.
D.7.110. Há outras estratégias.

D.7.111. Atualmente PITs só podem ser aplicados a partir do 9.º ano.
D.7.112 D5 concorda com D.7.111.
D.7.113.D4 concorda com D.7.111.
D.7.114. Se ficar retido antes do 9.º ano não tem PIT porque aos 18 anos tem de sair.
D.7.115. D4 concorda com D.7.114.
D.7.116. D5 concorda com D.7.114.
D.7.117. Há inconsistências.

D.7.118. Sem retenções alunos não podem ingressar num curso vocacional.

D.7.119. Refere-se aos casos de CEI.

D.7.120. Casos de CEIs que também têm de frequentar Ensino Secundário.
D.7.121. D4 concorda com D.7.120.

D.7.122. Questão da escolaridade obrigatória.
D.7.123. Questão dos exames nacionais.

meu agrupamento percebi que CEIs no 1.º Ciclo, tínhamos de ter muito cuidado, porque não há, realmente, uma sala, não é? [D4: Sim.] Não há recursos, que deem resposta, obviamente, às necessidades [D2: Os meninos]

D1: Todas as escolas têm que criar.

D5: Exatamente, e este ano, ainda bem, que caiu esta questão de que é preciso, definitivamente [D1: É.] criar [D4: Condições.] As crianças não têm um horário, não têm um horário!, não têm uma idade para integrar ou não integrar um CEI, portanto, [D1: Pois.] [D4: É.] nós também estamos com muitas questões no 1.º Ciclo complicadas, porque depois são meninos que, efetivamente, mesmo que façam exame a nível de escola, não é? Estamos a falar de final de ciclo, 4.º ano, que não conseguem de todo [D4: Não conseguem, não.] [D2: Claro.] de todo, porque nem sequer seguiram um currículo normal. E portanto, não têm [D2: ((palavra não perceptível)) suficientes] [D1: Sim, mas o]

D1: As normas processuais deste ano, já contemplam esses [D4: Já.] [D5: Já, mas nós inicialmente]

D5: Inicialmente, julgávamos, eu estive muito angustiada durante o 2.º Período, por causa de alguns dos nossos meninos [D4: Pois], porque ainda não sabíamos se ia haver essas nuances [D4: Pois.]. Felizmente, portanto, o Ministério da Educação antecipou-se e, realmente, já tinha estas nuancezinhas todas. Não é? [D1: É. Todas preparadas, sim.] Mas:: ainda, e lá está, e é preciso, mas é bom, é bom que estas coisas surjam, não é? Para poder [D4: Para poder dar resposta, não é?] ((D5 fala simultaneamente, mas não é possível discernir o que está a dizer))

D.7.124. Existência de escolas sem sala para aluno em CEIs.
D.7.125. Falta de recursos.
D.7.126. Falta de recursos que respondam às necessidades.

D.7.127. Escolas têm de criar recursos para alunos em CEI.

D.7.128. D5 concorda com D.7.127.
D.7.129. Necessidade de criar condições para alunos em CEI.
D.7.130. D1 concorda com D.7.129.
D.7.131. Crianças em CEI não têm um horário.
D.7.132. Inexistência de idade para integrar CEI.
D.7.133. D1 concorda com D.7.132.
D.7.134. D4 concorda com D.7.132.
D.7.135. Existência de questões muito complexas no 1.º Ciclo.
D.7.136. Questão dos alunos fazerem exames ao nível de escola.
D.7.137. Mesmo com exame ao nível de escola alunos não conseguem finalizar 4.º ano.
D.7.138. D4 concorda com D.7.137.
D.7.139. D2 concorda com D.7.137.
D.7.140. Alunos não conseguem finalizar 4.º ano porque não seguiram currículo normal.

D.7.141. Normas recentes contemplam alunos que não seguiram currículo normal.
D.7.142. D4 concorda com D.7.141.
D.7.143. D5 concorda com D.7.141.

D.7.144. D5 esteve angustiada no 2.º Período devido à situação de alguns alunos.
D.7.145. D4 concorda com D.7.144.
D.7.146. Inicialmente não sabiam das atualizações.
D.7.147. D3 concorda com D.7.146.
D.7.148. Ministério da Educação já tinha atualização.
D.7.149. D1 concorda com D.7.148.
D.7.150. Atualizações são boas.
D.7.151. Atualizações são boas para dar resposta.

D1: O papel do Psicólogo Escolar, muitas vezes, na equipa, em determinadas equipas, uhm, é muito a voz mais crítica [D5: Sim.] [D2: Sim, sim, sim.] E:: quase que [D4: Que influencia] antecipa, que antecipa quase a questão, lá está, talvez por ter uma perspetiva mais abrangente e mais distanciada e alerta para este tipo de questões, não é? Da existência de outros tipos de recursos [D5: Exato.]

D2: É mais crítica, mas por isso também é a mais criticada.

[D1: Sim, sim.] [D5: Também, também...]

D2: Pelo menos, tenho essa perceção.

D1: Ah, sim, sim, sim.

D5: Uma coisa, leva à outra.

D1: Incomoda, é incómodo!

[D2: Sim, sim.]

D2: Também acho que os professores não têm, a maioria não tem preparação suficiente para lidar com:: alguns casos, não é? De meninos com Necessidades Educativas Especiais. E depois não conseguem entender uhmm, muita coisa que...

D1: Agora têm que ter porque supostamente são altamente especializados.

D2: Ah, pois!

[D4: Sim, mas normalmente...] [D5: Sim, mas, na prática] [D2: Na prática, não funciona muito bem assim.] [D5: É. Lá está.]

D.7.152. Ser a voz mais crítica é muitas vezes o papel do Psicólogo Escolar.

D.7.153. D5 concorda com D.7.52.

D.7.154. D2 concorda com D.7.52.

D.7.155. Psicólogo Escolar quase antecipa as questões.

D.7.156. Psicólogo Escolar tem uma perspetiva mais abrangente.

D.7.157. Psicólogo Escolar tem uma perspetiva mais distanciada.

D.7.158. Psicólogo Escolar está mais atento para questões da Educação Especial

D.7.159. Psicólogo Escolar está mais alerta para a existência de outros tipos de recurso.

D.7.160. D5 concorda com D.7.159.

D.7.161. Psicólogo Escolar por ser crítico também é o mais criticado.

D.7.162. D1 concorda com D.7.162.

D.7.163. D5 concorda com D.7.162.

D.7.164. Perceção que o Psicólogo é o mais criticado.

D.7.165. D1 concorda com D.7.164.

D.7.166. Criticar resulta em crítica.

D.7.167. Crítica incomoda.

D.7.168. Crítica é um incómodo.

D.7.169. D2 concorda com D.7.168.

D.7.170. Maioria dos professores não tem formação suficiente para lidar com determinados casos de NEE.

D.7.171. Maioria dos professores tem dificuldades em entender muita coisa.

D.7.172. Atualmente professores têm de ter preparação suficiente.

D.7.173. Supostamente atualmente professores são altamente especializados.

D.7.174. D2 concorda com D.7.173.

D.7.175. D4 concorda com D.7.173.

D.7.176. D4 coloca em dúvida essa preparação.

D.7.177. D5 concorda com D.7.173.

D.7.178. D5 concorda com D.7.176.

D.7.179. Na prática preparação não ocorre totalmente.

D.7.180. D5 concorda com D.7.179

D5: A minha maior angústia é da Educação Especial, porque que partilhamos da mesma (o que é absolutamente extraordinário), estou a falar na maior parte dos colegas com quem trabalho diretamente, que é com todos, a Secundária também tem aquele colega, com quem trabalho menos, mas que é porque até agora, lá está, isto com a escolaridade obrigatória eles vão surgir, mas até agora as coisas [D4: Sim.] [D1: Nós já temos muitos, sim.] Nós já identificamos, felizmente, estas duas situações mais complicadas e umas três ou quatro, hum:, mas que é, que é um menino da Educação Especial, não pertencer a ninguém [D1: É.]. Que é uma angústia muito, muito grande, e que felizmente, a equipa de Educação Especial, também já percebeu, portanto, não é? Porque quase, eu estou a falar que muitas vezes, quem:: em qualquer ciclo de formação, estou a falar do 1.º Ciclo, como no 2.º e 3.º Ciclos, e muitas vezes também vamos perceber que há pessoas que não fazem as adequações que são sugeridas, não é? [D4: É] [D2: Sim, sim, sim] Há professores titulares de turma que também, não é? Acabam por colocar os meninos assim num espaço diferenciado, não é? Pronto, e realmente, vem o professor de Educação Especial que, não tem tanto tempo quanto isso hoje em dia, porque são muitos casos ((Algumas participantes parecem concordar)), é que vem dar a resposta diferenciada. Isto ainda se vê em muitos colegas. [D1: Demasiado.] Demasiado ainda, eu também acho. Isto, e é: mas também, lá está, numa reflexão muito crítica, quer da Educação Especial, onde também estou presente, se calhar também parte de nós começarmos a responsabiliza-los mais. [D4: Claro] [D1: Sim, sim.] Muito

D.7.181. Maior angústia de D5 é o aluno de Educação Especial não pertencer a ninguém.
D.7.182. Educação Especial partilha a angústia de o aluno da Educação Especial não pertencer a ninguém.
D.7.183. É extraordinário Psicóloga e Educação Especial partilhar a mesma angústia.
D.7.184. Psicóloga D5 trabalha menos em conjunto com o professor de Educação Especial da Escola Secundária.
D.7.185. Com a escolaridade obrigatória vão surgir mais casos de Educação Especial no Secundário.
D.7.186. D4 concorda com D.7.185.
D.7.187. Na escola Secundária de D1 já têm muitos alunos com NEE.
D.7.188. Na escola Secundária de D5 já identificaram cerca de 7 situações de Educação Especial.
D.7.189. Já identificaram um caso de um aluno com NEE de não pertencer a ninguém.
D.7.190. D1 concorda com D.7.189.
D.7.191. Situação D.7.189. é muito angustiante.
D.7.192. Educação Especial já se apercebeu.
D.7.193. Situação D.7.189. é transversal ao vários ciclos de formação.
D.7.194. Adequações sugeridas não são realizadas por algumas pessoas.
D.7.195. D4 concorda com D.7.194.
D.7.196. D2 concorda com D.7.194.
D.7.197. Alunos são colocados em espaços diferenciados por alguns professores titulares de turma.
D.7.198. Atualmente o Professor de Educação Especial não tem muito tempo.
D.7.199. Participantes acenam concordância com D.7.197.
D.7.200. Resposta diferenciada é dada pelo Professor de Educação Especial.
D.7.201. D.7.200. ainda é muito frequente.
D.7.202. D.7.200. é demasiado frequente.
D.7.203. D5 concorda com D.7.202.
D.7.204. Professores titulares de turma devem ser responsabilizados pelos Psicólogos e Professores de Educação Especial.
D.7.205. D4 concorda com D.7.204.

bem! Temos de proteger, temos que dar resposta e acabamos quase que os tornar como nossos, mas não, são da escola, são do sistema, não é? [D4: Sim, sim.] E isso tem sido uma batalha de há uns anos, de há dois anos pelo menos, a esta parte, de responsabilizar e cada vez mais, e no PEI, vir assim bem, bem ((não é perceptível)) a responsabilidade dos pais [D4: Que a responsabilidade é do professor titular.] Exatamente.

D4: E do diretor.

D5: Exatamente.

D4: Nós somos aqueles que, mas o papel é deles, não é?

D5: Mas nós continuamos a depararmo-nos com muitas situações, não corretas. Ou não justas, principalmente para os meninos, porque são os meninos é que realmente depois [D4: Pois é.]

D4: Mas é responsabiliza-los, se eles não aplicaram as medidas, depois não podem estar à espera que os resultados sejam diferentes, não é? Mesmo nas atas fica [D4: Tudo.] explicado se as medidas foram ou não adotadas. [D5: Exatamente.] Não vale a pena estarmos a referenciar nem a fazer outro tipo de trabalho. [D5: Sim]

D5: Até porque, ainda agora em conversa com uma colega de Educação Especial, que está precisamente, já a agilizar (até porque eu nunca estou no princípio de setembro, não é? Portanto, sou sempre sujeita a concurso), mas já a agilizar, do género para todos os meninos avaliados de Educação Especial ou que estão integrados na Educação Especial, o relatório e o meu relatório, portanto, fazer-se uma cópia do

D.7.206. Alunos de Educação Especial têm de ser mais protegidos.

D.7.207. Necessidade de dar resposta aos alunos de Educação Especial.

D.7.208. Psicólogas quase que tomam alunos de Educação Especial como delas.

D.7.209. Alunos de Educação Especial são da escola.

D.7.210. Alunos de Educação Especial são do sistema.

D.7.211. D4 concorda com D.7.210.

D.7.212. Responsabilizar tem sido uma batalha.

D.7.213. Necessidade de responsabilizar cada vez mais.

D.7.214. No PEI devem estar explícitas as responsabilidades dos pais.

D.7.215. No PEI devem referir-se as responsabilidades do professor titular.

D.7.216. D5 concorda com D.7.215.

D.7.217. Responsabilidade do diretor.

D.7.218. D5 concorda com D.7.217.

D.7.219. Papel é dos professores titulares e do diretor.

D.7.220. Deparam-se com muitas situações não corretas.

D.7.221. Deparam-se com muitas situações injustas para os alunos

D.7.222. D4 concorda com D.7.221.

D.7.223. Responsabilizar os professores se não aplicarem as medidas.

D.7.224. Sem medidas não podem ser esperados resultados melhores.

D.7.225. Medidas ficam explicadas nas atas.

D.7.226. Tudo fica nas atas.

D.7.227. D5 concorda com D.7.226.

D.7.228. Não vale a pena referenciar.

D.7.229. Não vale a pena fazer outro tipo de trabalho.

D.7.230. D5 concorda com D.7.28.

D.7.231. D5 concorda com D.7.29.

D.7.232. Psicóloga P5 nunca está no início de setembro.

D.7.233. Psicóloga P5 está sempre sujeita a concurso.

D.7.234. Educação está a fazer uma cópia do relatório de Educação Especial para o ano seguinte.

D.7.235. Educação Especial vai fazer uma cópia do relatório da Psicóloga para o ano seguinte.

meu relatório e também um apanhado, que isso já está a ser feito, um apanhado da situação do aluno, portanto, não é? E depois o relatório da Psicologia anexado, para se entregar nas primeiras reuniões logo de setembro, para todos os professores, portanto. Para não haver depois isto de “Ai há PEI? Ai não há PEI? E que medidas?” [D2: Exato. Sim, sim.] Pronto. Isto ainda se nota em algumas:: em algumas, muitas, mais que as desejadas, situações. São transversais a todos os ciclos de formação. Sim.

M1: Não sei se a Doutora D3 quer acrescentar alguma coisa?

D3: Não.

D4: Já foi tudo dito, não é? Nós falamos muito não é? ((Sorrisos))

D3: ((Sorri))

D4: Também chamaram-me para falar!

M1: O objetivo é mesmo esse, nós precisamos de informação.

M1: 8. Para que a equipa que trata dos assuntos da Educação Especial, o que considera essencial? (48 min 48 seg.)

D5: Olha, a leitura, não é? ((Risos)) [D1: Hum?] A leitura dos documentos, ser a mesma a interpretação [D2: É, ser a mesma interpretação] [D4: É] Essa é a base. [D4: É. Que é para haver uma coerência não é?] Exatamente.

D.7.236. Organização de um apanhado da situação do aluno para o ano seguinte.

D.7.237. Relatório da Psicóloga é anexado apanhado da situação do aluno.

D.7.238. Apanhado de documentos será entregue nas reuniões de início do ano letivo.

D.7.239. Apanhado de documentos para evitar situações de desconhecimento de informações sobre os alunos.

D.7.240. D2 concorda com D.7.239.

D.7.241. Situações de desconhecimento de informação sobre os alunos de Educação Especial é frequente.

D.7.242. D.7.241. é transversal a todos os ciclos de formação.

D.8.1. Leitura.

D.8.2. Leitura igual dos documentos.

D.8.3. Interpretação igual.

D.8.4. D2 concorda com D.8.3.

D.8.5. D4 concorda com D.8.3.

D.8.6. Base encontra-se na igualdade na interpretação.

D.8.7. Coerência dependente da igualdade na interpretação.

D.8.8. D5 concorda com D.8.7.

D4: Depois uma ((não é perceptível))

D1: Numa equipa de Educação Especial? Uma boa coordenação. [D5: Exatamente.] [D4: É a coordenação.] Uma boa coordenação.

D4: A flexibilidade [D2: A disponibilidade.]. Não verem só a lei, não é? [D2: Exato] Conseguirem ver uma margem de manobra se isso for o mais benéfico para o aluno, não é? Às vezes os prazos não sabemos, não é? Mas se for para o bem do aluno também se consegue [D1: Ser capaz de se questionar.]

D1: E se há uma dúvida não dizer logo “Isso está não está contemplado em lei ou isso não é permitido”

[D2: Exato.] [D1: Ser capaz de...] [D2: Uma perspectiva mais abrangente, não é?]

D1: Sim. Na altura de exames, para o júri nacional de exames colocar [D4: Sim, sim.] [D2: Sim, sim.] Colocar em movimento, estar sempre me movimento [D4: Sim, sim Sempre em atualização.] Sim. E antes de mais, haver uma boa articulação entre a equipa da Educação Especial, uma boa coordenação. [D5: Sim.] Sim... (0,1) Ah! E uma boa formação!

D2: Ah! Sim.

((Risos das várias participantes.))

D4: Profissional e pessoal! Não é? Porque às vezes os conhecimentos académicos [D5: E humana, sim ((Risos))][D2: E humana, também acho que humana é

D.8.9. Boa coordenação.
D.8.10. D5 concorda com D.8.9.
D.8.11. Coordenação.
D.8.12. D.8.9.

D.8.13. Flexibilidade.
D.8.14. Disponibilidade.
D.8.15. Não se limitar à lei.
D.8.16. D2 concorda com D.8.15.
D.8.17. Ser flexível se for benéfico para o aluno.
D.8.18. Facilitar prazos se for benéfico para aluno.
D.8.19. Capacidade de se questionarem.

D.8.20. Ser flexível com a legislatura se existirem dúvidas.

D.8.21. D2 concorda com D.8.20.
D.8.22. Capacidade de adotar perspectiva mais abrangente.

D.8.23. D1 concorda com D.8.22.
D.8.24. Constante movimento em época de exames.
D.8.25. D4 concorda com D.8.24.
D.8.26. Constante atualização em época de exames.
D.8.27. D1 concorda com D.6.26.
D.8.28. Boa articulação entre a equipa de Educação Especial.
D.8.29. Boa articulação.
D.8.30. D5 concorda com D.8.29.
D.8.31. Boa formação.

D.8.32. D2 concorda com D.8.32.

D.8.33. Participantes sorriem.

D.8.34. Boa formação profissional.
D.8.35. Boa formação pessoal.
D.8.36. Importância da formação humana.
D.8.37. Conhecimentos académicos “dão muita coisa”
D.8.38. Conhecimentos académicos poderão ser insuficientes.

muito importante.] Dão-nos tanta coisa, mas por vezes não são suficientes.

D1: Sim, mas também não deixa de ser interessante vermos a formação no âmbito da Educação Especial, que está a ser feita, muitas vezes, não é? [D4: Sim] A dita formação especializada, que dota um professor com a possibilidade de ser professor de Educação Especial [D2: Sim.] e que em alguns estabelecimentos é feita em poucos meses com notas muito elevadas e que garantem, depois...(0,3) um lugar! [D4: Sim.]

D2: A maioria, hoje em dia, está a ser assim.

D1: Está. [D4: São professores que]

D4: Não conseguem colocação nas áreas deles, não é? [D2: Exatamente! E então-] Não querendo, pronto, ferir qualquer tipo de área. [D1: Sim.] Mas por exemplo, os professores de artes, não é? De E.V. que antigamente eram par pedagógico, dois, e agora ficou só um. Muitos deles viram na Educação Especial uma saída, e então

D1: Em última instância, depende sempre da pessoa. Continuo a dizer [D4: Depende, depende, a pessoa é que faz, não é?] se a pessoa é realmente aberta ao conhecimento e procurar trabalhar em equipa, de forma genuína, ótimo! Se não, nem o conhecimento científico nem humano. [D2 e D4: Nem humano.]

M1: 9. Na sua experiência profissional, como avalia a articulação entre o Psicólogo Escolar e a equipa de Educação Especial? (51:20)

D.8.39. D1 concorda com D.8.38.
D.8.40. Interesse na pesquisa sobre a formação atual em Educação Especial.
D.8.41. D4 concorda com D.8.40.
D.8.42. Investigação sobre a formação especializada em Educação Especial.
D.8.43. D2 concorda com D.8.42.
D.8.44. Demora de poucos meses em alguns estabelecimentos.
D.8.45. Poucos meses com notas elevadas.
D.8.46. Notas elevadas posteriormente garantem lugar.
D.8.47. D4 concorda com D.8.46.
D.8.48. Atualmente maioria das especializações são da forma descrita.
D.8.49. D1 concorda com D.8.48.
D.8.50. Casos de professores que não conseguem colocação na sua área de formação original.
D.8.51. D2 concorda com D.8.50.
D.8.52. Educação Especial vista como solução para alguns professores de E.V. (Educação Visual).
D.8.53. Depende sempre da pessoa.
D.8.54. D4 concorda com D.8.53.
D.8.55. Positivo se a pessoa estiver disponível para o conhecimento.
D.8.56. Positivo se a pessoa procura trabalhar em equipa.
D.8.57. Ausências dos critérios já referidos poderão resultar na ausência de conhecimentos científicos.
D.8.58. Ausências dos critérios já referidos poderão resultar na ausência de competências humanas.
D.8.59. D2 concorda com D.8.57.
D.8.60. D2 concorda com D.8.58.
D.8.61. D4 concorda com D.8.57.
D.8.61. D4 concorda com D.8.58.

D4: Eu avalio boa. Nós temos uma reunião uma vez por mês, fora as outras informais, não é? Eu praticamente todos os dias vejo as colegas de Educação Especial, nos diferentes hum:: conforme me vou movimentando nas escolas, não é? Porque eu tenho seis escolas do 1.º Ciclo, não é um mega agrupamento, é um agrupamento, e as colegas eu encontro-as nos diferentes estabelecimentos de ensino, e se há alguma dúvida, é questionada, eu questiono e elas questionam-me. E depois temos uma reunião uma vez por mês, onde discutimos os casos, o que é que se pode fazer para o aluno, não é? Beneficiar, como é que está a ser o apoio, pronto, e esta articulação mensal, acho que é positiva.

D5: É, vai de encontro, ao que a D4 diz. No meu agrupamento, também. Eu diariamente estou com eles [D4: Pois.] [D2: Exato]

D2: Eu também diariamente estou com a professora de Ensino Especial, mas depois uma vez por mês, temos uma reunião mais formal e, principalmente, antes das reuniões intercalares para ver se é necessário ajustar alguma coisa, para depois também ser tratado com os professores diretamente, não é? Com os diretores de turma ou titulares. (As outras participantes acenam a indicar que concordam)

D3: Não tenho relação ((Sorri)), mas deve ser boa. [D5: Pois.]

D4: Seria boa se tivesse não é? ((As restantes participantes riem))

D3: Deve ser próxima, não é? Para articular todas estas questões que falamos.

D.9.1. Boa articulação.
D.9.2. Reunião uma vez por mês.
D.9.3. Reuniões informais.
D.9.4. Praticamente todos os dias vê os professores de Educação Especial.
D.9.5. Ver os Professores de Educação Especial depende do deslocamento às escolas.
D.9.6. Seis escolas de 1.ºCiclo.
D.9.7. Não é um mega agrupamento.
D.9.8. É uma agrupamento.
D.9.9. Psicólogos e Professores de Educação Especial encontram-se nos vários estabelecimentos.
D.9.10. Colocam as dúvidas quando se veem.
D.9.11. Discussão de casos nas reuniões mensais.
D.9.12. O que fazer para beneficiar o aluno é discutido nas reuniões.
D.9.13. Tipo de apoio é discussão nas reuniões.
D.9.14. Articulação mensal é positiva.

D.9.15. Concorda com D4 [D.9.1.-D.9.14]
D.9.16. Está diariamente com os Professores de Educação Especial.
D.9.17. D4 concorda com D.9.16.
D.9.18. D2 concorda com D.9.16.

D.9.19. Está diariamente com os Professores de Educação Especial.
D.9.20. Reunião formal mensalmente.
D.9.21. Reunião antes das reuniões intercalares.
D.9.22. Reunião para ajustar o necessário.
D.9.23. Tratado diretamente com os Diretores de Turma.
D.9.24. Tratado diretamente com os Titulares de Turma.
D.9.25. Participantes concordam com D.9.23.

D.9.26. Não tem relação.

D.9.27. Relação deveria ser boa [se tivesse relação].

D.9.28. Relação deve ser próxima.
D.9.29. Relação próxima para articular todas as questões referidas.

D1: Eu consigo ter várias experiências, desde o excelente ao medíocre ((Ri)). Hum:: Agora, em termos do meu caso concreto, o grupo de Educação, a equipa de Educação Especial organizou-se em departamento, isso fez com que fosse alterado o regulamento interno e tem existido também algumas falhas do ponto de vista mais formal... (0,1) porque só agora é que vai ser constituída uma equipa que, formalmente, vai ser, portanto, vai substituir os antigos Serviços Especializados do Apoio Educativo, o que não significa que não se reúnam em função de cada caso que::, há reuniões, tanto comigo como com a outra colega que trabalha na outra escola, e com a equipa da Educação Especial, e depois cada uma de nós, com o professor de Educação Especial responsável pelos casos que acompanhamos e com os técnicos que também, exteriores à escola, acompanham aqueles casos, não é? Portanto, independentemente de existir uma estrutura, se a articulação for boa, as coisas continuam a funcionar [D4: Continuam.] E se for má, também têm de continuar a funcionar, porque os meninos estão lá, portanto, as coisas correm. Têm que correr!

Questões finais

M1: 10. Pronto, para finalizar, não sei se têm alguma coisa a acrescentar sobre a articulação, sobre o tema da articulação entre o Psicólogo Escolar e a Educação Especial. Não sei se querem dizer mais alguma coisa que considerem importante. (54:16)

D5: Que é essencial, é fundamental, portanto, não é? [D4: É, é.] para as dinâmicas do próprio agrupamento, portanto [D4: Sim, sim.] E:: tendo em conta principalmente os nossos alunos, portanto [D3: Claro.] Que são [D4: O interesse máximo.] E as famílias.

D.9.30. Várias experiências.
D.9.31. Experiências excelentes.
D.9.32. Experiências medíocres.
D.9.33. Organização da equipa de Educação Especial em departamento.
D.9.34. Alteração do regulamento interno.
D.9.35. Falhas na parte final.
D.9.36. Constituição formal de uma equipa apenas agora.
D.9.37. Equipa para substituição dos Serviços Especializados do Apoio Educativo.
D.9.38. Equipa reúne-se em função de cada caso.
D.9.39. Reúnem com a Psicóloga.
D.9.40. Reúnem com a Psicóloga de outra escola.
D.9.41. Reúnem com equipa de Educação Especial.
D.9.42. Reunião da Psicóloga com o professor de Educação Especial responsável pelos casos que acompanha.
D.9.43. Reunião entre a Psicóloga e os técnicos exteriores à escola, dos casos que acompanham.
D.9.44. Se a articulação for boa o funcionamento poderá continuar independentemente da existência de uma estrutura.
D.9.45. D4 concorda com D.9.44.
D.9.46. Se a articulação for má, terá de continua a funcionar.
D.9.47. [têm de funcionar] Devido à existência dos alunos.
D.9.48. “As coisas têm de correr”.

D.10.1. É essencial.
D.10.2. É fundamental.
D.10.3. D4 concorda com D.10.2.
D.10.4. Fundamental para a dinâmica do agrupamento.
D.10.5. D4 concorda com D.10.4.
D.10.6. Atendendo aos alunos.
D.10.7. D3 concorda com D.10.6.
D.10.8. Alunos são o interesse máximo.
D.10.9. Atendendo às famílias.

D2: Para que possam beneficiar, também, das medidas mais adequadas [D5: Ajustadas.] Mais ajustadas. [D4: Sim, sim.]

D5: Sim. Mas continuo a achar, e isto também já levantamos, portanto, nós não vamos ter Curso Vocacional este ano, até estava a partilhar, a contar isto à D4, e tem, e isto já se levantou, e espero que para o ano, lá está, as questões que se vão levantando, e são importantes de se pensar e se vão pensando, e que efetivamente consigamos encontrar mais respostas, que é uma resposta entre os Apoios Educativos e a Educação Especial, portanto [D4: Sim, sim.] Aqui alguma coisa que, Cursos Vocacionais, chamem-lhe o que quiserem, um apoio, não sei! Porque há muitos, e cada vez mais, muitos meninos que avalio, pelo menos um se não é *borderline* está muito perto [D4: Muito perto. Pois é.] E não há respostas para estes meninos, e são uma angústia para nós. Eu pelo menos vivo angustiada [D4: Claro.], e as mães também. E os pais, acabam por partilhar. E depois chegamos ao fim do ano letivo, e temos retenções, em cima de retenções. E então vamos aos Conselhos de Turma quase pedir, e como eu costumo dizer, “Nesta altura todos os santos ajudam” não é? Temos Sto. António, S. João e S. Pedro, estão todos ali em cima, a ver se as coisas:: [D4: ((o que é dito não é perceptível))] Mas o que está certo é que depois eles têm que ir, têm de estar na escola até aos 18 anos! [D4: Pois é. E não há respostas efetivas.] Haver aqui uma resposta, realmente, alternativa, que eu julgo que temos cada vez mais que pensar, por isto da escolaridade obrigatória, temos de dotar os nossos alunos de uma formação mais específica, que os- porque mesmo as realidades familiares, lá está, que lhes permita depois, uma qualidade de vida, não é? Mais ajustada, não é? [D4: Razoável] Porque, efetivamente, nós temos muitos meninos que sabemos que não vão continuar a estudar, não é? [D2:

D.10.10. Benefício das medidas adequadas.

D.10.11. Benefício das medidas mais ajustadas.

D.10.12. Benefício das medidas mais ajustadas.

D.10.13. D4 concorda com D.10.12.

D.10.14.D5 concorda com D.10.12.

D.10.15. Importância de encontrar respostas entre os Apoios Educativos e a Educação Especial.

D.10.16. D4 concorda com D.10.15.

D.10.17. Avaliados cada vez mais alunos muito próximos do *borderline*.

D.10.18. D4 concorda com D.10.17.

D.10.19. Ausência de resposta para alunos *borderline*.

D.10.20. [Alunos *borderline*] são uma angústia para os Psicólogos.

D.10.21. [Psicóloga] Vide angustiada.

D.10.22. D4 concorda com D.10.21.

D.10.23. Mães angustiadas.

D.10.24. Muitas retenções no final do ano.

D.10.25. Quase pedido para não retenção dos alunos (nos Conselhos de Turma).

D.10.26. Escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

D.10.27. D4 concorda com D.10.26.

D.10.28. Ausência de respostas efetivas.

D.1.29. Necessidade de respostas alternativas.

D.10.30. Necessidade de formação mais específica.

D.10.31. Formação que beneficie qualidade de vida razoável.

D.10.32. Qualidade de vida razoável.

D.10.33. Alguns alunos não continuarão a estudar

D.10.34. D4 concorda com D.10.33.

Claro.] E que vão, se calhar, até estar em banho-maria até ao 9.º ano, até fazerem os 18 anos, mas portanto, dotarmos de formação. [D4: De competência.] Dar-lhes competências, para eles poderem ingressar no mercado de trabalho, da forma mais ajustada possível, não é? E isso, realmente, é uma das minhas maiores angústias, porque cada vez mais cedo, identificamos meninos com problemas. [D4: Sem dúvida] Que possivelmente sempre existiram, agora se calhar, estamos um bocadinho mais

[D2: Mais atentas.] [D4: Mais atentas, não é?]

D5: E criar [D4: Criar condições] Condições, sim, sim. Porque, lá está, eu ainda vou tentando salvar alguns, não é? Integrá-los em Educação Especial, mas convicta que não são meninos do Especial.

D4: Mas a Educação Especial também se vê com esse problema, não é?

D1: Esse é um grande pecado do 319. [D4: É, é.]

D5: Exatamente, é, é.

D1: Que ninguém resolveu.

D4: Pois é.

D1: E se caímos no mesmo erro, depois também é muito complicado, porque depois acabamos por [D4: É verdade.]

D4: Este ano, nós sentimos isso, que os professores tinham uma pressão de, entre aspas, deixem passar o termo, “encaixar” os alunos na Educação Especial, como nunca

D.10.35. Poderão ficar em “banho-maria” até aos 18 anos.

D.10.36. é necessário dar formação.

D.10.37. Dar competências para ingressar no mercado de trabalho.

D.10.38. Cada vez mais cedo identificam crianças com problemas.

D.10.39. D4 concorda com D.10.38.

D.10.40. Possivelmente sempre tiveram muitas dificuldades.

D.10.41. Talvez atualmente se esteja mais atento.

D.10.42. Se esteja mais atento.

D.10.43. Necessidade de criar condições.

D.10.44. D5 concorda com D.10.43.

D.10.45. Integrar alguns alunos na Ed. Especial que sabe que não são.

D.10.46. A Ed. Especial depara-se com o problema D.10.45.

D.10.47. D.10.45. é um dos problemas do 319.

D.10.48. D4 concorda com D.10.47.

D.10.48. D5 concorda com D.10.47.

D.10.49. Ninguém resolver o problema D.10.46.

D.10.50. D4 concorda com D.10.49.

D.10.51. É complicado cair no mesmo erro.

D.10.52. D4 concorda com D.10.51.

D.10.53. Professores tinham “pressão” para encaixar alunos na Ed. Especial.

aconteceu [D1: Mas não pode, isso é um dos problemas] Mas era isso que eu ia dizer, não é resposta para estes alunos [D2: Não.] Para estes alunos, não é resposta a Educação Especial, não é?

D5: E acho que está agravado, julgo que um dos fatores que agravou, tem a ver com os Exames Nacionais.

D4: Foi com os Exames Nacionais, foi. [D2: Sim.]

D5: Os Exames Nacionais, portanto, se este menino não está a adquirir competências, é todo um 1.º Ciclo. Nota-se assim uma coisa, é assustador, não é? [D4: É!]

D5: Portanto, este menino vá, vá é CEI ou é CEI ou PEI, não interessa nada, um PEI ou um CEI não interessa nada. Mas efetivamente, vivemos este drama, não é? [D4: Pois.] E depois

D4: Não estão a conseguir atingir, alguma coisa se passa [D5: Exatamente.] Temos que o referenciar para a Educação Especial para obtermos uma justificação, porque é que ele não atingiu os objetivos. E uma pessoa desmontar isto tudo, não é? A Educação Especial não é um chapéu onde cabe tudo! [D5: É.] A escola tem de ter outras medidas, não é? Por exemplo, o sistema...O Apoio Educativo, funcionaria, que é com o que eu me debato, se fosse regular, agora, duas vezes por semana [D2: Sim, sim.] Não desenvolve, não é? O aluno está na 2.ª-feira com a professora do Apoio Educativo, na 4.ª ou na 5.ª ele já não tem, não é? O que foi na 2.ª possivelmente não foi consolidado, ele tinha que ter um apoio regular, não é?

D.10.54. Não se pode fazer D.10.53.

D.10.54. D.10.53. é um dos problemas.

D.10.55. D.10.53. não é a resposta para os alunos.

D.10.56. D2 concorda com D.10.55.

D.10.57. Ed. Especial não é resposta para estes alunos [borderline]

D.10.58. Esta agravado.

D.10.59. Os exames agravaram [necessidade de integrar os alunos em Ed. Especial].

D.10.60. D4 concorda com D.10.59.

D.10.61. D2 concorda com D.10.59.

D.10.62. Exames Nacionais representam todo o 1.º Ciclo.

D.10.63. D.10.62. é assustador.

D.10.64. D4 concorda com D.10.63.

D.10.64. Se não conseguem atingir há algo a impedir.

D.10.65. D5 concorda com D.10.64.

D.10.66. necessidade de referenciar para Ed. Especial para obter justificação de não atingir os objetivos.

D.10.67. É necessário desmontar isto.

D.10.68. “Educação Especial não é um chapéu onde cabe tudo”

D.10.69. D5 concorda com D.10.68.

D.10.70. São necessárias outras medidas.

D.10.71. Apoio Educativo funcionaria se fosse regular.

D.10.72. Apoio Educativo apenas duas vezes por semana não funciona.

D.10.73. D2 concorda com D.10.72.

D.10.74. [Apoio Educativo apenas duas vezes por semana] Não desenvolve.

D.10.75. Alunos têm de ter apoio regular.

D5: E mesmo os Apoios Educativos, e porque eu passo por todas as escolas, no 1.º Ciclo e na Básica, EB 2,3, estou lá também, e o Apoio Educativo ser orientado nas dificuldades daquelas crianças, não é? Agora, ser uma continuidade da sala de aula, é uma coisa que a mim me perturba, [D4: É.] porque se eles na sala de aula não estão a acompanhar. [D3: Não conseguem] Não vão acompanhar por estarem sozinhos ou com mais um ou dois e com a professora de Apoio Educativo, não é?

D2: Mas normalmente é o que acontece na maioria das instituições. [D4: Pois é.]

D5: Que é uma coisa que...Portanto, já só falo nisto, depois, obviamente, quando estamos em reunião, porque, obviamente, não me cabe a mim dizer ao colega, não é? [D4: Sim.] Mas é uma coisa que, os Apoios Educativos podiam ser muito mais rentabilizados [D2: ((o que é dito não é perceptível))][D4: Pois é.] Sem dúvida nenhuma, se houvesse

D4: Uma resposta às necessidades. Aquele aluno, por exemplo, na Matemática. A Matemática é muito geral, pode ter dificuldade numa área e não

D1: Porquê que no 2.º e 3.º Ciclo, e isso está previsto não é? [D4: Está, está.] Portanto, com os grupos homogéneos [D4: Homogéneos], em que eles são retirados, mas mais uma vez, é o nosso país a funcionar com medidas avulsas, muitas vezes, extemporâneas [D4: Remediativas, não é?] Ou que não são concretizáveis, não é? [D4: É.] Por exemplo, o Ensino Vocacional, que se pretende desde 2.º, 3.º Ciclo e Secundário, e depois indo ao Superior, nos Cursos Superiores Especializados Técnicos [D4: Sim, sim],

D.10.76. Passa por todas as escolas.

D.10.77. Passa pelas do 1.º Ciclo.

D.10.78. Passa pela E. B 2,3.

D.10.79. Apoio Educativo devia ser orientado para as dificuldades da criança.

D.10.80. Apoio Educativo não deve ser continuidade da aula.

D.10.81. D4 concorda com D.10.80.

D.10.82. Se não conseguem acompanhar na sala de aula, não vão conseguir acompanhar sozinhos ou em pequeno grupo.

D.10.83. D3 concorda com D.10.82.

D.10.83. Continuidade da sala de aula no apoio é o frequente na maioria das escolas.

D.10.84. D4 concorda com D.10.83.

D.10.85. Só fala disso depois.

D.10.86. Não lhe cabe falar disto ao colega de Ed. Especial nas reuniões.

D.10.87. D4 concorda com D.10.86.

D.10.88. Apoios Educativos podiam ser mais rentabilizados.

D.10.89. D4 concorda com D.10.88.

D.10.90. [Apoios Educativos podiam ser mais rentabilizados] se houvesse uma resposta às necessidades.

D.10.91. As dificuldades não têm de ser generalizadas.

está a começar a conta-gotas, não é? Os CEFs que estão para ser extintos, já há dois anos, continuam a funcionar para libertar, portanto, para escoar, os restinhos, portanto. E este país vai saltitando de solução em solução, nunca terminando, nunca rematando a anterior, isto leva à questão [D4: Nem avaliando] [D5: Não refletindo]

D1: E voltando à questão de partida, que nós estamos sempre a fugir, não é, da Ana Rita? Que é, o que é que em termos, o que gostaríamos de acrescentar em termos da articulação entre o Psicólogo Escolar e a Educação Especial. Eu gostava de acrescentar: primeiro, porque é que falam só em Psicólogo Escolar? Já está aqui a branquear uma situação dramática, já. Que é, é Psicólogo que trabalha em contexto escolar, inserido num SPO ou é Psicólogo Escolar que é contratado anualmente e precariamente, para cobrir e fazer não se sabe, tanta coisa que cabe aí [D4: Hum, hum.] Portanto, os Serviços de Psicologia e Orientação foram, na minha opinião, um projeto belíssimo, humm, que começou, não se acarinhou e está-se a extinguir [D4: É verdade.] É, foram, uns serviços que foram criados antes da Educação Especial, são, portanto, e concebiam, e eu nunca abdicar do plural de serviços, porque foram concebidos para ter uma equipa multidisciplinar, para trabalhar onde estavam efetivamente os apoios educativos, também, havia grupos de professores, havia técnicos e havia também, alguém ligado, portanto, à Educação Especial. Entretanto, por uma questão de lóbis e de interesses, a Educação Especial começa a afirmar-se, os Serviços de Psicologia adormecem mais um bocadinho, e depois há toda uma guerra, entre aspas, de interesses, e de tentativas de reformulação e de articulação entre dois serviços, não é? Vocês devem-se lembrar das ECAIs [D4 e D5: Sim, sim.], devem-se lembrar dos Centros de Apoio Socioeducativos,

D.10.92. Porque se fala apenas em Psicólogo Escolar?
D.10.93. A situação do Psicólogo Escolar é dramática.
D.10.94. Psicólogo que trabalha em contexto escolar.
D.10.95. Psicólogo que está inserido num SPO.
D.10.96. Psicólogo Escolar contratado anualmente.
D.10.97. Psicólogo Escolar contratado anualmente precariamente.
D.10.98. Não é definido o que esperado que o Psicólogo Escolar faça.
D.10.99. O serviço do Psicólogo Escolar abrange muita coisa.
D.10.100. D4 concorda com D.10.99.
D.10.101. SPO foram um belíssimo projeto.
D.10.102. Projeto dos SPOs após começar não foi acarinhado,
D.10.103. Projeto dos SPOs está a extinguir-se.
D.10.104. D4 concorda com D.10.103.
D.10.105. SPOs foram criados antes da Ed. Especial.
D.10.106. SPOs foram concebidos para ser uma equipa multidisciplinar.
D.10.107. SPOs concebidos para trabalharem onde estavam os apoios educativos.
D.10.108. Na equipa também havia grupos de professores.
D.10.109. Na equipa também havia técnicos.
D.10.110. Na equipa também havia alguém ligado à Ed. Especial.
D.10.111. Ed. Especial começou a afirmar-se por uma questão de interesses.
D.10.112. Os Serviços de Psicologia adormecem um bocadinho.
D.10.113. Depois há uma “guerra” de interesses [entre Psi. e Ed. Esp.]
D.10.114. Há tentativas de reformulação entre os dois serviços.
D.10.115. Há tentativas de articulação entre os dois serviços.
D.10.116. Recorda as ECAIs.
D.10.117. D4 concorda
D.10.116.
D.10.118. D5 concorda com D.10.116.

dos CASE, dos famosos CASE [D4: É, é] Portanto, que foi um projeto que acabou por abortar. E tudo tem sido tentativas de formalização de, de articulação, de rentabilização de serviços, que têm saído goradas, não é? [D4: Sim, sim.] Porque nada se termina. Em termos, a História, diz-nos muito de como vamos tomando decisões e o que é que vamos fazendo esta articulação, como vamos trabalhando com os nossos meninos, não é? E parecemos rãzinhas, a saltitar de nenúfar em nenúfar, não é? Portanto, o que é que rentabilizaria em termos da Psicologia Escolar e da Educação Especial? Parar-se para pensar num modelo que, que funcione de forma clara, e que integre de forma, (suspiro), antes de mais, digna, condigna os profissionais na escola, com a estabilidade de vida [D4: Pois é.] Sim, não é? Porque efetivamente ((Risos))

D4: É, é. Há doze anos que sei o que é chegar a setembro e não saber [D5: Eu pensava que tu já não estavas nesse regime]

D4: Não, não, continuo.

D1: Pronto, à parte disso, não é? Depois obviamente que isto é mau estar, que se leva também para a instituição, por mais profissional que se seja, [D4: Sim, claro] [D2: ((o que é dito não é perceptível))] acaba por ser um desgaste acrescido, não é? Quando o outro grupo profissional tem exatamente a situação oposta, não é? Pronto, mas isso depois, nós cá tratamos ((Risos)) disso tudo. E também, depois, em termos de formação e trabalho em equipa, eu acho que é preciso também da parte das entidades que formam professores de Educação Especial, haver um cuidado maior, não é? Hum:: Em termos de a quem é que passam este tipo de especializações [D4: ((o que é dito não

D.10.119. Recorda os Centros de Apoio Educativos (CASE).

D.10.120. D4 concorda com D.10.119.

D.10.121. CASE foi terminado.

D.10.122. Várias tentativas de formalização [dos serviços].

D.10.123. Várias tentativas de articulação [dos serviços].

D.10.124. Várias tentativas de rentabilização [dos serviços].

D.10.125. Tentativas não têm sido bem-sucedidas.

D.10.126. D4 concorda com D.10.125.

D.10.127. Nada se termina [motivo de serem mal sucedidas]

D.10.128. Visualização das tomadas de decisões na História.

D.10.129. Como se tem vindo a fazer a articulação.

D.10.130. [Na História vê-se] Como se vai trabalhando com os alunos.

D.10.131. Mudança frequente de projeto [para articulação].

D.10.132. [Para rentabilizar a articulação] pensar num modelo.

D.10.133. Modelo que funcione de forma clara.

D.10.134. Modelo que integre dignamente os profissionais na escola.

D.10.135. D4 concorda com D.10.134.

D.10.136. Contratada há 12 anos.

D.10.137. Criação de mau estar [pela incerteza de ficar no ano seguinte].

D.10.138. Apesar do profissionalismo, pode ser levado mau estar para a instituição.

D.10.139. D4 concorda com D.10.138.

D.10.140. Desgaste.

D.10.141. Situação oposta entre o grupo de Educação Especial e os Psicólogos.

D.10.142. É tratado depois.

D.10.143. Maior cuidado na formação de Professores de Educação Especial.

D.10.144. Maior cuidado das instituições na formação dos Professores de Educação Especial em termos do trabalho em equipa.

D.10.145. Maior cuidado no tipo de pessoa que se especializa.

é perceptível)) de especialização]. Porque depois temos na equipa, quando há muitos profissionais deste género, que “Ok, eu sou especializado, mas há muito tempo que não ensino, ainda bem que temos um Psicólogo!”, quando ouço, “Ainda bem que temos um Psicólogo” ((Risos das outras participantes)) É um passo atrás, “A minha zona, a tua zona, olha, a nossa zona”, certo? Não há trabalho feito para, não é? Alguém. Cada um tem o seu território. [D2: A sua função.]

M1: Não sei se a Doutora D2 e a Doutora D3 querem acrescentar alguma coisa?

D5: Acho que a colega (D1), fez aqui um apanhado [D4: Uma síntese]

((Risos das participantes.))

D5: Uma síntese perfeita. [D4: Brilhante.] ((Risos do grupo))

D5: Exatamente. Brilhante. Eu subscrevo na totalidade [D3: Sim, sim]. E lá está, a colega há bocadinho referiu, começou por usar esta palavra, a reflexão, eu acho muito importante [D1: Sim, sim.] Pensarmos, refletirmos bastante, sobre [D4: Pois é.] sobre a realidade, não é? Que vai mudando. [D4: Pois é.]

D1: É engraçado que a falta de memória e de recordação, é uma arma política fantástica. [D5: É, é!] Porque de repente, ninguém traz a terreno, tudo aquilo que já se fez e que saiu gorado ou que trouxe [D5: É verdade.] sucesso. [D4: Sim, sim.] Ninguém para para pensar no que fez, não é? Alguém chega ao mundo da Educação e toda a gente acha, como no

D.10.146. Profissionais especializados mas que não leciona, há muito tempo.

D.10.147. Professores de Educação Especial que dependem dos Psicólogos.

D.10.148. Delimitar zonas de trabalho.

D.10.149. Não há trabalho feito para.

D.10.150. Cada profissional tem a sua função.

D.10.151. Necessidade de reflexão.

D.10.152. Importância da reflexão.

D.10.153. D1 concorda com

D.10.152.

D.10.154. Reflexão sobre a realidade.

D.10.155. Mudança da realidade.

D.10.156. D4 concorda com

D.10.155.

D.10.157. Fata de memória é uma arma política.

D.10.158. D5 concorda com

D.10.157.

D.10.159. O que já foi feito não é mencionado.

D.10.160. O que correu mal não é mencionado.

D.10.161. D5 concorda com D.10.160.

D.10.162. O que teve sucesso não é mencionado.

D.10.163. D4 concorda com D.10.162.

D.10.164. Não se pensa no que se fez.

D.10.165. Quem chega de novo à Educação pensa que percebe de Educação.

futebol, que percebe de Educação e inventa mais alguma coisa, e põe profissional, tira profissional, inventa mais uma lei, e equipa, nanana, e ninguém para, para pensar “Mas deixa lá ver o que experimentamos nestes últimos 20, 25 anos, 30” não é? E já foi tanta coisa que é brutal, mesmo.

[D4: É verdade.] [D5: Completamente.]

D4: Ainda as medidas não estão avaliadas e já estão a tirá-las.

D1: Sim, sim, sim.

D4: Não dá tempo para

D1: Corrigiu-se o 319 ou tentou-se corrigir com o 3, que já vai em algumas reformulações, não é? [D2: Sim, sim.] O 319 teve miríade de correções, e já se está na prática a tentar meter os meninos, para tentar solucionar ou tapar um buraco que está a acontecer.

D4: É verdade. E não era aí [D1: Mesmo erro. O mesmo erro.] De todo...É o mesmo. [D5: Sem dúvida, sem dúvida.]

D1: Pronto, eu calo-me! ((Risos das participantes)).

M1: Era só para agradecer, a vossa participação. Assegurar que todas as regras de confidencialidade e os dados vão ser todos, serão utilizados apenas na investigação. Posteriormente, também poderei ceder, quando chegar a alguma conclusão, depois poderei, se tiverem interesse, ceder...

D.10.166. Mudança de profissionais [por quem chega à Educação].

D.10.167. Invenção de novas leis [por quem chega à Educação].

D.10.168. Criação de novas equipas [por quem chega à Educação].

D.10.169. Anos anteriores não são considerados.

D.10.170. Muitas alterações.

D.10.171. D4 concorda com D.10.170

D.10.172. D5 concorda com D.10.170

D.10.173. Medidas não são avaliadas.

D.10.174. Medidas retiradas antes de serem avaliadas.

D.10.175. D1 concorda com D.10.173.

D.10.176.”não dão tempo para” [verificar eficácia das medidas]

D.10.177.Correção do 319.

D.10.178. Tentativa de correção do 3/2008.

D.10.179. 3/2008 já tem reformulações.

D.10.180. D2 concorda com D.10.179.

D.10.181. 319 teve várias correções.

D.10.182.Tentativa de solucionar problema que ocorre atualmente.

D.10.183. D.10.181.

D.10.184.D4 concorda com D.10.182.

D.10.185. Repetição do erro.

D.10.186. D4 concorda com D.10.184.

D4: Sim, sim, temos interesse. Estamos interessadas. (Risos das participantes)

D5: E

M1: Disponibilizamo-nos para qualquer esclarecimento, não sei se têm alguma dúvida...

D1: Não, se vocês tiverem alguma dúvida, depois...

D4: Claro, se for preciso alguma informação...

M 2: O estudo é dela...

M1: Muito obrigada pela participação.

D4: De nada, se precisar de mais alguma informação....

Legenda:

Símbolo	Significado
[]	Discurso sobreposto.
:	Sons prolongados numa palavra.
-	Palavra que não foi terminada.
...	Pausas.
(())	Observações da moderadora

ANEXO XIII

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

5.ª Ordem	4.ª Ordem	3.ª Ordem	2.ª Ordem	1.ª Ordem	Indicadores	Unidades de registo	N.º de Registos
Contexto	Caracterização dos participantes			Participante numa Escola de 2.º e 3.º Ciclo	Categoria que inclui as unidades de registo que apontam que a participante trabalha numa Escola de 2.º e 3.º Ciclo.	P.1.3. Escola 2.º e 3.º Ciclo.	1
				Idade do participante	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que referem a idade do participante.	P.1.60. Tem 40 anos.	1
				Profissão dos participantes	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem Docente de Educação Especial como profissão do participante.	P.1.1. Professora de Educação Especial.	1
			Tempo de serviço	Tempo de serviço no agrupamento	Constam nesta categoria as unidades de registo que se referem ao tempo de serviço no agrupamento, sendo os referidos entre seis e quatro anos.	P.1.55. Está há seis anos no agrupamento.	1
						P.1.69. No agrupamento há cinco anos.	1
						P.3.51. Já está no agrupamento há 4 anos.	1
						P.1.92. Foi para o agrupamento atual.	1
				Tempo de serviço na Educação Especial superior a 25 anos	As unidades de registo que constituem esta categoria referem-se aos docentes com tempo de	P.1.78. Na Ed. Especial desde 1987.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			serviço superior a 25 anos.			
		Formação base em Educação de Infância	Nesta categoria constam as unidades de registo que se referem à formação base do docente em Educação de Infância.	P.1.2. Formação base Educadora de Infância.	1	
		Formação base em 1.º Ciclo	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à formação base do docente em 1.º Ciclo.	P.1.43. Formação-base 1.ºCiclo. P.1.77. Formação base em 1.ºCiclo. P.3.90. Formação base de P1 é 1.º Ciclo.	3	
		Formação base em 3.º Ciclo e Secundário de Português, Latim e Grego	Nesta categoria constam as unidades de registo que se referem à formação base do docente em 3.º Ciclo e Secundário de Português, Latim e Grego.	P.1.70. Formação base em 3.º Ciclo e Secundário de Português, Latim e Grego.	1	
		Licenciatura em Educação Comunitária	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem à formação do docente com uma Licenciatura em Educação Comunitária.	P.1.44. Licenciatura em Educação Comunitária.	1	
		Licenciatura em Humanidades	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem à formação do docente com uma Licenciatura em Humanidades.	P.1.61. Licenciatura em Humanidades.	1	
		Local da Licenciatura	Esta categoria compreende as unidades de registo que referem os	P.1.45. Licenciatura na	1	
	Formação base					

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			loais onde os participantes realizaram a Licenciatura.	Universidade do Minho.	
Especializa	Especialização no domínio da visão	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à especialização no domínio da visão como a realizada pelo docente.	P.1.54.	Especialização no domínio da visão.	1
ção em	Especialização no domínio mental-motor	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à especialização no domínio mental-motor como a realizada pelo docente.	P.1.57.	Domínio Mental-Motor.	1
Educação			P.1.62.	Pós-graduação no domínio cognitivo-motor.	1
Especial			P.1.58.	Especialização na Universidade Católica.	1
	Local de especialização	Esta categoria compreende as unidades de registo que referem os locais onde os participantes realizaram a especialização em Ed. Especial.	P.1.79.	Especialização no EST d Porto.	1
			P.1.80.	Entrou pela Madeira.	1
	Especialização em Educação Especial há menos de 10 anos	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem ao facto do participante ter realizado a especialização em Ed. Especial há menos de 10 anos.	P.1.59.	Especialização há 8 ou 9 anos.	1
			P.1.63.	Especialização em 2006-2007.	1
	Está a terminar o mestrado	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que indiciam o	P.1.64.	Está a terminar o mestrado.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				facto de uma das participantes estar a terminar o mestrado.	P.1.65. Tese de Mestrado sobre Síndrome de Prader-Willi.	1
				Anteriormente não era necessária especialização para trabalhar em áreas de Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam que em anos letivos anteriores não era necessária especialização para trabalhar com alunos de Ed. Especial.	1
			Concurso para trabalhar em Educação Especial	Aproximação de residência como motivo para concorrer a Educação Especial	P.1.51. Não era necessária especialização [no 930]. P.1.48. Não era necessária especialização.	1
					P.1.47. Concorreu à Ed. Especial por aproximação de residência. P.1.72. Concorreu a Ed. Especial por aproximação de residência	2
				Docente trabalhou numa unidade de autismo durante 3 anos	P.1.6. Três anos numa Unidade de Autismo.	1
			Experiências relativamente à entrada na Educação Especial		P.1.53. Gostou muito [do 930].	1
				Docente gostou de trabalhar em Ed. Especial	P.1.73. Gostou de Ed. Especial.	1
				Docente trabalhou no grupo 910 durante 5 anos	P.1.49. Trabalhou 5 anos no grupo 910.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

		de Ed. Especial durante 5 anos antes de tirar a especialização.			
	Docente trabalhou 2 anos na Ed. Especial	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam que o docente trabalhou 2 anos na Ed. Especial antes da especialização.	P.1.74. Esteve dois anos na Ed. Especial	1	
	Docente concorreu ao grupo 930	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem experiências de trabalho no grupo 930.	P.1.52. Um ano [no 930].	1	
	Docente trabalhou sempre no 1.º Ciclo	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que o docente trabalhou sempre no 1.º Ciclo.	P.1.50. Concorreu ao grupo 930.	1	
	Docente trabalhou sempre no 1.º Ciclo	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que o docente trabalhou sempre no 1.º Ciclo.	P.1.46. Trabalhou sempre no 1.ºCiclo.	1	
	Docente trabalhou numa APPCDM	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que referem que o docente trabalhou numa anteriormente numa APPCDM.	P.1.66. Trabalhou na APPCDM de Braga.	1	
	Docente tem pouca experiência no Ensino Regular	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem ao facto de uma das participantes apresentar pouca experiência a trabalhar no Ensino Regular.	P.1.68. 3.º ano de trabalho no ensino regular.	1	
	Docente lecionou Português durante cinco anos	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam	P.1.67. Pouca experiência no ensino regular.	1	
			P.1.71. Deu aulas de Português	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			que a docente lecionou Português durante cinco anos anteriormente a trabalhar em Ed. Especial.	durante cinco anos.	
			Docente já na equipa de apoios educativos	P.1.91. Esteve na equipa de apoios educativos.	1
			Trabalhou seis anos na Madeira no Ensino Regular	P.1.81. Estava na Madeira no ensino regular. P.1.82. Regressou à Madeira. P.1.83. Esteve na Ed. Especial [na Madeira] seis anos.	1
			Docente de Ed. Especial atualmente apoia alunos cegos e de baixa visão	P.1.56. Apoia alunos cegos e de baixa visão	1
			Docente de Ed. Especial atualmente apoia alunos de Ed. Especial	P.1.7. Apoio a alunos da Educação Especial.	1
			Docente de Ed. Especial atualmente apoia alunos de Educação	P.1.9. Apoio a alunos do Jardim. P.1.10. Apoio a alunos do 1.º Cíclo.	1
			Tarefas que os docentes desenvolvem no agrupamento atual		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			do Ensino Especial e do 1.º Ciclo	Escolar e do 1.º Ciclo, nomeadamente uma aluna do Jardim de Escola com autismo.	P.1.5. Apoio a aluna do Jardim de Infância com autismo.	1
			Docente de Ed. Especial atualmente trabalha numa Unidade de Multideficiência	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que o docente trabalha atualmente numa Unidade de Multideficiência.	P.7.39.P2 avaliou uma aluna do jardim de infância com autismo.	1
			Docente atualmente é coordenador do departamento de Ed. Especial	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que referem que o docente atualmente é coordenador do departamento de Ed. Especial.	P.1.4. Unidade de Multideficiência.	1
			Agrupamento apresenta três professores que trabalham Braille	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam a existência de três professores no agrupamento que trabalham com Braille	P.1.93. Coordena o departamento de Ed. Especial do agrupamento.	1
			Agrupamentos de recursos humanos.	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem ao facto de atualmente os agrupamentos carecerem de recursos humanos	P.5.231. Existência de três professores que trabalham Braille no agrupamento.	1
			No grupo de Educação	Incluem-se nesta categoria as unidades de	P.1.11. Agrupamentos carecem de recursos humanos.	1
					P.4.51. No grupo de Educação	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Grande espaço do grupo de Educação Especial agrupamento ainda não é frequente todos os agrupamentos	Nesta categoria integram-se as unidades de registo que indicam o facto que ainda não ocorre em todos os agrupamentos uma grande conquista do grupo de Educação Especial.	P.5.162. Grande espaço para a Educação Especial não acontece em todos os agrupamentos.	1
					P.5.164. Agrupamento de P2 a Educação Especial depende das expressões.	1
		Situação do grupo de Ed. Especial ainda não é a ideal em todos os agrupamentos	Departamento de Educação Especial ainda não pode dizer que está bem	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem ao facto que o departamento de Educação Especial do agrupamento de P1 ainda não se pode considerar totalmente bem.	P.5.165. Departamento de Educação Especial ainda não pode dizer que está bem.	1
			Grupo de Educação Especial cai em defeito	Categoria que inclui as unidades de registo que se refere à questão dos profissionais de Educação Especial caírem em defeito.	P.5.141. Grupo de Educação Especial do agrupamento está a cair em defeito.	1
					P.5.142. Qualquer profissional cai em defeito.	1
			Elevado grau de exigência alguns agrupamentos	Categoria que integra as unidades de registo que mencionam o facto de alguns agrupamentos apresentarem um grau de exigência elevado.	P.2.44. Enorme grau de exigência [de alguns agrupamentos].	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			contacta com os vários coordenadores	registo que mencionam o facto de o diretor agrupamento contactar com os vários coordenadores do mesmo.	vários coordenadores.	
					P.5.155. Respetivos órgãos têm o poder de debater.	1
					P.5.156. Respetivos órgãos têm poder de analisar.	1
			Poderes dos órgãos constituintes da Escola.	Categoria que inclui as unidades de registo que se referem ao facto dos vários órgãos constituintes do agrupamento terem vários poderes e tarefas no contexto, que não são tarefas do diretor.	P.5.157. Respetivos órgãos têm poder de confrontar.	1
					P.5.158. Respetivos órgãos têm poder de resolver.	1
					P.5.159. Não compete à direção essas tarefas.	1
			Profissionais ignoram várias situações	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem à expressão da ideia que existem muitos profissionais que ignoram muitas situações.	P.5.139. “Há muita cegueira ao nível profissional” P.5.140. P2 concorda com P.5.139.	2
Psicologia Escolar		Experiência a participant	Psicóloga do agrupamento de P4 é diferente dos	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que referem a	P.3.47. Psicóloga do agrupamento	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			es relativame nte ao trabalho com Psicóloga	Psicólogos que conhecia	experiência dum um dos participantes que a Psicóloga do seu agrupamento atual é diferente das que conhecia.	de P4 é diferente dos que conhecia.	
				Experiência de uma Psicólogas do agrupamento ir muito ao 1.º Ciclo	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que relatam a experiência de uma docente onde é referido que a Psicóloga do agrupamento onde esteve anteriormente ia frequentemente às escolas do 1.º Ciclo.	P 4.34. Uma Psicóloga ia muito ao 1.ºCiclo.	1
				Psicólogo fazia do departamento	As unidades de registo que constituem esta categoria referem-se à experiência de um docente, onde no agrupamento que esteve anteriormente, a Psicóloga fazia parte do departamento de Ed. Especial.	P.6.10. [Psicóloga do agrupamento anterior] Fazia do departamento.	1
				Psicóloga comunicava com Professores de Ed. Especial	Nesta categoria incluem- se as unidades de registo que indicam que a Psicóloga do agrupamento onde uma das participantes trabalhou, comunicava frequentemente com os Professores de Ed. Especial.	P 6.38. Psicóloga [no agrupamento anterior de P2] falava com professores de Educação Especial	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Confrontação das informações das retiradas das avaliações da Psicóloga e da Professora de Ed. Especial verificando-se que por vezes são as mesmas	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam o facto que por vezes a Psicóloga e a Professora de Ed. Especial realizam a avaliação dos alunos e apenas no final partilham os resultados, e quando confrontam os mesmos, deparam-se com informações idênticas.	P.5.217. Em algumas avaliações não são partilhadas informações [pela Psicóloga e pela Professora de Educação Especial] deliberadamente.	1
					P.5.218. Quando não partilham informação das avaliações as dificuldades verificadas são as mesmas.	1
			Experiência da Psicóloga fazer intervenção	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à experiência de um dos docentes, que refere que no agrupamento onde trabalhou a Psicóloga fazia intervenção.	P.4.35. Psicóloga fazia intervenção.	1
					P.9.89. Só diz bem do serviço.	1
			Avaliação positiva do Serviço de Psicologia	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que avaliam o Serviço de Psicologia muito positivamente.	P.7.9. Trabalho com o Psicólogo resulta positivamente.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				Encontram-se nesta categoria as unidades de registo onde a Psicóloga é descrita como uma pessoa muito empenhada, nas várias áreas do contexto escolar.	P.3.41. Psicóloga “extremamente empenhada” na avaliação dos alunos.	1
				Psicóloga descrita como muito empenhada no contexto escolar	P.3.42. Psicóloga é empenhada também em outras áreas.	1
				Trabalho da Psicóloga classificado como maravilhoso	P.3.48. Psicólogo do agrupamento de P4 é uma pessoa muito empenhada.	1
					P.3.40. Psicóloga “faz um trabalho maravilhoso”.	1
					P.6.96. Importância do Psicólogo.	1
					P.3.19. Psicólogo é essencial.	1
					P.7.8. Psicólogo é essencial para os alunos.	2
					P.3.20. Psicólogo é essencial para os alunos.	
					P.3.1. Importante.	1
					P.3.2. Muito importante.	1
					P.3.43. Psicólogo é muito importante.	1
				Psicólogo classificado como muito importante		
					Nesta categoria encontram-se as unidades de registo onde o Psicólogo é classificado como muito importante no contexto escolar.	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

					P.3.49. Psicólogo do agrupamento de P4 é muito importante para a Escola de 2.º e 3.º Ciclo.	1
					P.3.50. Psicólogo do agrupamento de P4 muito importante para as várias escolas do agrupamento.	1
					P.9.90. Necessidade da continuidade [do serviço].	1
					P.9.91. Necessidade de ser cada vez mais.	1
					P.9.92. Necessidade de ser cada vez melhor.	1
					P.9.93. Ao dizer mais refere-se à qualidade. P.9.94. P2 concorda com P.9.93.	2
					P.4.62. Psicóloga é necessária.	1
					Encontra-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam que a continuidade do serviço de Psicologia é necessário, aliás, a Psicóloga na escola é cada vez mais necessária.	
					Necessidade da continuidade do serviço de Psicologia	
					Necessidade do serviço de Psicologia ter cada vez mais qualidade	
					Necessidade da Psicóloga no contexto escolar	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				que aponta a Psicóloga no contexto escolar como necessária.	P.4.63. Psicóloga tem de ser necessária.	1
				Importância da permanência do Psicólogo	P.4.20. Importância da permanência do Psicólogo.	1
				Importância da permanência do Psicólogo	P.4.60. Presença da Psicóloga no agrupamento é indiscutível.	1
				Importância da permanência do Psicólogo	P.4.61. Presença da Psicóloga na escola é indiscutível.	1
				Importância da permanência do Psicólogo	P.4.21. Escola TEIP habituada à permanência do Psicólogo	5
				Importância da permanência do Psicólogo	P.4.22. P1 concorda com P.4.21.	
				Importância da permanência do Psicólogo	P.4.23. P3 concorda com P.4.21.	
				Importância da permanência do Psicólogo	P.4.24. P4 concorda com P.4.21.	
				Importância da permanência do Psicólogo	P.4.25. P5 concorda com P.4.21.	
				Importância da permanência do Psicólogo	P.4.26. Agrupamento Y já tem Psicóloga permanente há muitos anos.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			trabalhar com um Psicólogo que pertencia ao quadro e de ter trabalhado com um que era contratado.		
		Psicóloga fazia parte do quadro	Esta categoria compreende as unidades de registo que mencionam a experiência de participantes que estiveram em escolas onde a Psicóloga fazia parte do quadro.	P.6.46. Já esteve numa escola onde a Psicóloga fazia parte do quadro. P.6.47. Psicóloga fazia parte da escola há vários anos.	1
		Situação em que a Psicóloga não pertencia ao quadro	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que indicam a situação da Psicóloga do agrupamento de um participante que não pertence ao quadro de escola.	P.6.44. Psicóloga do agrupamento de P5 não faz parte do quadro.	1
		Contrato da Psicóloga renovado anualmente	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que o contrato da Psicóloga do agrupamento do participante é renovado anualmente.	P.6.45. Contrato da Psicóloga é renovado anualmente.	1
		Situação do Psicólogo pertencer ao quadro de escola é pouco frequente	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam o facto de o Psicólogo Escolar pertencer aos quadros de escola é ainda uma situação pouco frequente,	P.6.48. É raro as Psicólogas estarem no quadro. P.6.49. Há alguns Psicólogos nos quadros.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Na unidade de alunos cegos e de baixa visão um Psicólogo é suficiente	Esta categoria refere-se às unidades de registo que se mencionam o facto de para as necessidades da unidade de alunos cegos e de baixa visão, um Psicólogo é suficiente.	Um Psicólogo é suficiente para a unidade de alunos cegos e de baixa visão.	1
			Experiências diferentes	Esta categoria compreende as unidades de registo que referem que existem várias experiências no que se refere ao número necessário de Psicólogos.	P.6.98. Experiências diferentes. P.6.99. P3 concorda com P.6.98.	2
			Um Psicólogo não é suficiente para o grupo 910	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que apontam que apenas um Psicólogo não é suficiente para atender às necessidades do grupo 910, de Ed. Especial.	P.6.100. Um Psicólogo não é suficiente para o grupo 910. P.6.101. P2 concorda com P.6.100.	2
			Agrupamentos de carecem Psicologia	Esta categoria refere-se às unidades de registo que denunciam a falta de Psicólogos nos agrupamentos, uma vez que enquanto alguns agrupamentos não têm Psicólogos, em outros seriam necessários mais ara que fosse possível atender as várias escolas que constituem o agrupamento.	P.1.12. Agrupamentos de carecem de Psicologia	1
					P.2.56. Uma Psicóloga não é suficiente.	1
					P.6.56. Não é possível a Psicóloga dividir-se por muitas escolas.	1
					P.6.57. Uma Psicóloga para	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				<p>multas escolas, e em algumas situações, os Psicólogos trabalham em mais que um agrupamento.</p>	<p>P.6.77. Impossibilidade de uma Psicóloga para tantos alunos.</p>	1
					<p>P.6.78. Sobrecarga.</p>	1
					<p>P.6.66. Vários agrupamentos é uma sobrecarga para apenas uma pessoa.</p> <p>P.6.67. P3 concorda com P.6.66.</p>	2
					<p>P.6.65. Há Psicólogos que trabalham em vários agrupamentos.</p>	1
				Atualmente Psicólogo Escolar não é um trabalho justo.	<p>P.6.80. [Atualmente] não é um trabalho justo.</p>	1
				<p>Psicóloga dá resposta aos pedidos</p>	<p>P.2.59. Psicóloga responde aos pedidos.</p>	1
				<p>Serviços de Psicologia não podem recusar</p>	<p>P.5.171. Serviços de Psicologia não podem recusar</p>	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Professores de Educação Especial não colocam a possibilidade do Psicólogo fazer acompanhamento s	Esta categoria inclui as unidades de registo onde é sugerido que nem se coloca a possibilidade da Psicóloga realizar agrupamento e realizar acompanhamentos.	P.7.28. Professores de Educação Especial não colocam a possibilidade do Psicólogo fazer acompanhamento s.	1
			Função do Psicólogo é um assunto extenso	Esta categoria compreende as unidades de registo que mencionam que no que se refere à função do Psicólogo haveria muito que falar.	P.5.6. Relativamente à função do Psicólogo há muito que falar.	1
			Psicóloga para contornar alguns assuntos	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam que a Psicóloga na escola é necessária para contornar alguns assuntos.	P.3.45. Psicólogo para contornar alguns assuntos.	1
			Situações emocionais são do tarefa do Psicólogo	As unidades de registo que compõem esta categoria aludem à opinião dos docentes de que a intervenção em situações onde a problemática/dificuldade se encontra ao nível emocional, é tarefa do Psicólogo Escolar.	P.5.72. Psicólogo para bem-estar. P.5.73. P2 concorda com P.5.72. P.9.23. Psicóloga para trabalhar fator emocional nos alunos que necessitam. P.9.24. P1 concorda com P.9.23.	2
		Tarefas atribuídas ao Psicólogo				

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

					P.4.87. Problemáticas emocionais são acompanhados pela Psicóloga.	1
					P.4.88. Psicóloga acompanha casos do âmbito emocional. P.4.89. P2 concorda com P.4.88.	2
					P.5.2. Psicólogo vai mais à parte da Psicologia das emoções.	1
					P.1.20. Própria problemática dos alunos poderá não ser a única área de trabalho do Psicólogo Escolar.	1
					P.5.192. Psicólogo avalia do ponto de vista emocional.	1
					P.4.73. Desenvolvimento cognitivo tem de ser avaliado pelo Psicólogo.	1
					P.5.193. Psicólogo avalia o	1
					Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que indicam que o trabalho do Psicólogo Escolar poderá não se limitar à própria problemática dos alunos.	
					Inclui-se nesta categoria as unidades de registo que indicam a avaliação emocional tarefa do Psicólogo Escolar.	
					Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam a avaliação do desenvolvimento cognitivo como tarefa do Psicólogo Escolar.	
					Trabalho do Psicólogo Escolar poderá não se limitar à própria problemática dos alunos	
					Avaliação emocional como tarefa do Psicólogo	
					Avaliação como tarefa do Psicólogo	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				desenvolvimento cognitivo.	
	Avaliação das competências do aluno é tarefa do Psicólogo Escolar	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam a avaliação de competências dos alunos como tarefa do Psicólogo Escolar.	P.5.69. Psicólogo para avaliar capacidades.	1	
	Avaliação poderá não ser a tarefa mais importante do Psicólogo	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo onde é ponderado que a avaliação poderá não ser a tarefa mais importante do Psicólogo.	P.3.52. Avaliação pode não ser o mais importante.	1	
	Psicólogo para auxiliar os vários agentes a trabalhar com as competências do aluno	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam que uma das tarefas do Psicólogo passa por auxiliar os vários agentes educativos a trabalhar com as competências do alunos.	P.5.70. Psicólogo para fazer com que os vários agentes saibam trabalhar com as capacidades do aluno.	1	
	Tarefas do Psicólogo Escolar não se limitam à Educação Especial	As unidades de registo que constituem esta categoria referem que as tarefas do Psicólogo Escolar na escola não se limitam à Ed. Especial.	P.6.71. Não se limita à Educação Especial. P.6.75. Outras problemáticas que não a Educação Especial.	1	
	Secundariamente intervenção	Esta categoria inclui as unidades de registo que sugerem que a intervenção é um papel secundário do Psicólogo.	P.7.18. Secundariamente intervenção.	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Psicólogo Educacional tem muito trabalho com a Ed. Especial	A presente categoria é constituída pelas unidades de registo que expressam o facto de o Psicólogo Educacional ter muito trabalho com a Ed. Especial na escola.	P.4.69. Psicólogo Educacional tem muito trabalho com a Educação Especial na escola.	1
					P.1.15. Psicólogos são apenas para testes vocacionais para o 9.º ano.	1
				Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que indicam a Orientação Vocacional como principal tarefa do Psicólogo Escolar.	P.1.16. Principal tarefa é OV.	1
			Principal tarefa do Psicólogo Escolar é a O.V.		P.6.72. Também tem a Orientação Vocacional.	1
					P.6.73. Orientação Vocacional também é importante.	2
					P.6.74. P2 concorda com P.6.73.	
					P.1.24. Psicóloga para ajudar os professores.	1
			Psicóloga para ajudar os professores.	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam que o auxílio aos Professores inclui-se nas tarefas da Psicóloga escolar.	P.3.3. Ajuda os Professores de Educação Especial.	1
		Psicóloga para auxiliar Professores de Educação Especial			P.3.9. Apoio da Psicóloga poderia auxiliar num trabalho melhor dos professores de	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Psicóloga na escola se prende com a orientação, nomeadamente orientar como trabalhar as relações.	forma a trabalhar as relações.	
			Psicóloga para sugerir estratégias	P.9.21. Psicóloga para sugestão de estratégias.	1
			Psicóloga para dar indicações	P.9.25. Psicóloga dá indicações. P.9.26. Psicóloga dá indicações do que se deve fazer. P.9.27. Psicóloga dá indicações da pertinência de tocar no assunto.	1
			Psicóloga para realizar a ligação com os pais	P.1.25. Psicóloga para lidar com os pais. P.1.26. P.1.22. P.9.15. Importância da Psicóloga para fazer a ligação com os pais.	1
			Psicóloga para auxiliar os pais	P.1.23. Luto dos pais poderá ser trabalhado com a Psicóloga. P.1.22. Pais ainda não fizeram luto.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				P.1.35. Falta de aceitação dos pais.	1
				P.1.30. Pais poderão precisar do auxílio da Psicóloga.	1
				P.5.59. Compete ao Psicólogo da escola estar no diagnóstico.	1
				P.5.63. Quando refere a necessidade constante do diagnóstico do Psicólogo não se refere aos clínicos.	1
				P.5.39. Papel do Psicólogo é muito de diagnóstico.	1
				P.5.60. Refere frequentemente presença do Psicólogo no diagnóstico.	1
				P.5.61. Referir frequentemente a presença do Psicólogo no diagnóstico deve ser defeito profissional.	1
				P.5.62. Precisa constantemente do diagnóstico do Psicólogo.	1
				Esta categoria apresenta as unidades de registo que apontam o diagnóstico como um dos papéis do Psicólogo Escolar.	
				Diagnóstico referido como um dos papéis do Psicólogo Escolar	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Psicólogo deve realizar estimulação cognitiva	Esta categoria compreende as unidades de registo que referem a realização de estimulação cognitiva como um dos deveres do Psicólogo Escolar.	P.3.55. Importa a estimulação cognitiva.	1
			Psicólogo deve intervir diretamente em determinadas áreas com a criança	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que o Psicólogo deverá intervir diretamente com a criança, em determinadas áreas.	P.3.54. Importa intervir diretamente com a criança em determinadas áreas.	1
			Psicólogo deve trabalhar com a criança	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que referem o dever do Psicólogo de trabalhar com a criança.	P.3.53. Importa trabalhar com a criança.	1
			Papel do Psicólogo inclui a intervenção	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam que o papel do Psicólogo passa pela intervenção junto dos alunos, nomeadamente nos problemas comportamentais.	P.3.56. Importa a intervenção nos problemas comportamentais. P.5.41. Papel do Psicólogo também é de intervenção. P.3.63. Concorda com a necessidade de intervenção. P.5.71. Psicólogo para intervenção.	1
			Professora de Educação Especial não concorda que a Psicóloga do	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mostram que nem todos os participantes concordam	P.7.37. P5 não concorda que não se fazem acompanhamento s.	2
			Colocar a hipótese de acompanhamento pela Psicóloga			
			Realização de acompanhamento de alunos pela			

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

Psicóloga do agrupamento		agrupamento não faz acompanhamento	que a Psicóloga do agrupamento não faça acompanhamentos.	P.7.38. P4 concorda com P.7.37.	
		Professora de Educação Especial coloca a hipótese de acompanhamento pela Psicóloga com os seus alunos	Esta categoria inclui as unidades de registo onde é exposto que a Professora de Ed. Especial coloca a hipótese de acompanhamento pela Psicóloga para os alunos que considera necessário.	P.7.30. P5 pensa em acompanhamento pela Psicóloga.	1
		Acompanhamento pela Psicóloga é essencial	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que salientam a indispensabilidade do acompanhamento dos alunos pela Psicóloga.	P.7.40. Acompanhamento é essencial.	1
		Professores de Educação Especial solicitam Psicóloga para acompanhamento de alunos	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que referem que os Professores de Educação Especial solicitam o serviço da Psicóloga para o acompanhamento de alunos.	P.7.31. Necessidade do suporte do Psicólogo reside no acompanhamento.	1
		Psicóloga realiza acompanhamento	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que indicam que a Psicóloga realiza acompanhamentos.	P.7.35. Por vezes solicitam acompanhamento.	1
		Ocorrência de acompanhamento	As unidades de registo que constituem esta categoria referem-se à	P.7.32. Psicóloga Escolar faz acompanhamento.	1
				P.7.36. Ocorrem acompanhamentos esporádicos.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			esporádicos pela Psicóloga	ocorrência de acompanhamentos esporádicos pela Psicóloga.		
		Áreas de trabalho da Psicologia	Caracterização da pessoa inclui-se na área de trabalho da Psicologia	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a caracterização da pessoa como uma das áreas de trabalho da Psicologia.	P.5.3. Psicologia debruça-se na caracterização da pessoa.	1
			Trabalho com o aluno inclui-se na área de trabalho da Psicologia	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam o trabalho com o aluno como uma das áreas de trabalho da Psicologia.	P.5.4. Psicologia poderá trabalhar com o aluno.	1
		Situação do Psicólogo Escolar há alguns anos atrás	Anteriormente do tarefa Psicólogo estava mais relacionada apenas com a Orientação Vocacional	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam que em anos anteriores, as tarefas dos Psicólogos estavam mais relacionadas apenas com a Orientação Vocacional.	P.6.81. Psicólogos já foram apenas para Orientação Vocacional. P2 P.6.82. concorda com P.6.81.	2
					P.9.4. Primeira Psicóloga trabalhava mais com Orientação Vocacional.	1
			Psicóloga mais presencial com os alunos com problemas	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que apontam que em anos anteriores, o Psicólogo estava mais presente no que se refere ao alunos com problemas, que em	P.9.9. Psicóloga mais presencial com alunos com problemas. P.9.10. Psicóloga foi mais presencial com os alunos com deficiências.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			outros assuntos do contexto escolar.		
			Esta categoria contém as unidades de registo que referem que os Psicólogos não têm a obrigação de ter conhecimentos ao nível pedagógico, nomeadamente as metodologias de intervenção a esse nível.	P.5.50. Psicólogo não tem de saber metodologias de intervenção ao nível pedagógico. P.5.51. P2 concorda com P.5.50.	2
			Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam o facto de o Psicólogo ter conhecimentos relacionados com os testes a aplicar aos alunos para as avaliações.	P.5.52. Psicólogo sabe de testes.	1
			Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam o facto de o Psicólogo ter conhecimentos relacionados com as competências dos alunos.	P.5.53. Psicólogo tem conhecimento das capacidades dos alunos.	1
			Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que aludem ao facto dos Psicólogos possuírem conhecimentos relacionados com o necessário para o	P.5.54. Psicólogo sabe de interações a estabelecer para um desenvolvimento com sucesso.	1
			Psicólogo não tem a obrigação de possuir conhecimentos ao nível pedagógico	Psicólogo possui conhecimentos ao nível de testes	
			Psicólogo possui conhecimento ao nível das competências dos alunos	Psicólogo possui conhecimentos ao nível de testes	
			Psicólogo possui conhecimentos sobre o necessário para o desenvolvimento com sucesso	Psicólogo possui conhecimentos ao nível das competências dos alunos	
			Psicólogo possui conhecimentos sobre o necessário para o desenvolvimento com sucesso	Psicólogo possui conhecimentos ao nível das competências dos alunos	
			Psicólogo possui conhecimentos sobre o necessário para o desenvolvimento com sucesso	Psicólogo possui conhecimentos ao nível das competências dos alunos	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				desenvolvimento com sucesso.			
				Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a importância da Psicólogo ir ao Jardim de Infância.	P.1.18. Muito importante irem ao Jardim-Infância.	1	
				Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a importância da Psicólogo ir ao 1.º Ciclo.	P.1.19. Muito importante irem ao 1.º Ciclo.	1	
				Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam que a autoridade do Psicólogo no contexto escolar é variável.	P.6.55. Autoridade é variável.	1	
				Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que apontam a possibilidade do Psicólogo Escolar não estar direccionado para trabalhar no âmbito da Ed. Especial.	P.1.38. Psicólogo poderá não ter disponibilidade [para a Educação Especial].	1	
					P.1.37. Psicólogo poderá não estar direccionado [para a Educação Especial].	1	
				Incluem-se nesta categoria as unidades de registo referentes ao facto que situações onde os	P.9.68. Situações de crise podiam influenciar	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			avaliação psicológica.	alunos estavam em crise podiam influenciar a avaliação psicológica.	avaliação psicológica.	
Educação Especial			Importância do Jardim de Infância na detecção de situações de Ed. Especial	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam o facto do Jardim de Infância ser fundamental na detecção de situações de Ed. Especial.	P.1.31. Jardim de Infância é fundamental.	1
Educação Especial		Importância dos primeiros anos no ensino para a detecção de situações de Ed. Especial	Importância do 1.º Ciclo na detecção de situações de Ed. Especial	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam o facto do 1.º Ciclo ser fundamental na detecção de situações de Ed. Especial.	P.1.32. 1.º Ciclo é principalmente fundamental.	1
Educação Especial			Sinalização tardia dos alunos será prejudicial para o seu desenvolvimento académico	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que referem que a sinalização tardia dos alunos que apresentam N.E.E. poderá ser prejudicial para o seu desenvolvimento académico, por exemplo, se apenas são sinalizados no 4.º ano poderão não conseguir completar o 5.º ano.	P.1. 33. Alunos sinalizados no 4.º ano não conseguem completar o 5.º ano.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			forma muita abertura na sua aplicação.			
			Necessidade de esperar pelo ano letivo seguinte para verificar alterações na legislação	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que apontam que é necessário esperar pelo ano seguinte para saber o que vai surgir na legislação relacionada com Ed. Especial.	P.2.106. Esperar pelo que vai surgir no ano letivo seguinte.	1
Atribuição de tarefas ao Professor de Ed. Especial	Tarefas que é esperado que o Professor de Ed. Especial desempenhe		É esperado que o professor seja simultaneamente profissional e pai/mãe	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que referem que é esperado do professor que este seja simultaneamente profissional e pai/mãe.	P.5.14. Professor é simultaneamente profissional e pai. P.5.21. Ideia que professor tem de ser pai. P.5.22. Ideia que professor tem de ser mãe.	1 1 1
			É esperado que o professor seja simultaneamente profissional e médico	Esta categoria inclui as unidades de registo que indicam que os professores sejam simultaneamente profissionais e médicos.	P.5.15. Professor é simultaneamente profissional e médico.	1
			É esperado que o professor seja simultaneamente	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam que é esperado que o	P.5.16. Professor é simultaneamente profissional e Psicólogo.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

		função de ser mais ativo na área	e os Professores de Ed. Especial têm a função de ser mais ativos na área de Ed. Especial.	Especial de ser mais ativo na área.	
		Professor tem de ser pedagogo	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que expressam que ser pedagogo como uma das tarefas do Professor.	P.5.29. Professor tem de ser pedagogo.	1
		Professor só tem de ser professor	Esta categoria compreende as unidades de registo que expressam que saber ser professor como uma das tarefas do Professor.	P.5.25. Professor só tem de ser professor. P.5.26. Atualmente são assim.	1
		Professor tem de saber ensinar	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que referem saber ensinar como uma das tarefas do Professor.	P.5.30. Professor tem de saber ensinar.	1
		Professor tem de saber como trabalhar com os alunos	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que saber como trabalhar com os alunos é uma das tarefas do professor.	P.5.34. Professor tem de saber como trabalhar com os alunos. P.5.35. P2 concorda com P.5.34.	2
		Professor tem de conhecer competências do aluno	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam o conhecimento das competências do aluno como tarefa do professor de Ed. Especial.	P.5.33. Professor tem de saber qual o objetivo que o aluno consegue estar. P.5.31. P2 concorda com P.5.30.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Justificar se após a recolha dos dados o aluno não desenvolver em termos pedagógicos é uma das tarefas do Professor de Ed. Especial	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam a recolha de dados pela Ed. Especial a falta de desenvolvimento ao nível pedagógico continuar a ocorrer, como uma das tarefas do Professor de Ed. Especial.	P.5.195. Professor deve justificar se após a recolha dos dados o aluno não desenvolver em termos pedagógicos.	1
			Questionar se o professor trabalha o que o aluno está preparado é uma das tarefas do Professor de Ed. Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem a tarefa de questionar se o professor trabalha o que o aluno está preparado como uma das tarefas do Professor de Ed. Especial.	P.5.196. Questionar se o professor trabalha o que o aluno está preparado.	1
			Dialogar com os Encarregados de Educação é uma tarefa dos Professores de Ed. Especial	As unidades de registo incluídas nesta categoria referem-se ao diálogo com os Encarregados de Educação como uma tarefa dos Professores	P.5.197. Conversar com o Encarregado de Educação.	1
	Estar em contacto com os Encarregados de Educação é uma das tarefas dos Professores de Ed. Especial		Mostrar o trabalho realizado com o aluno aos Encarregados de Educação é uma das tarefas do Professor de Ed. Especial	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que consideram mostrar o trabalho realizado com os alunos aos Encarregados de Educação como uma das tarefas do Professor de Ed. Especial.	P.5.199. Mostrar o trabalho ao Encarregado de Educação.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				Dialogar com o grupo onde se insere é uma tarefa dos Professores de Ed. Especial	As unidades de registo incluídas nesta categoria referem-se ao diálogo com o grupo onde se insere como uma tarefa dos Professores de Ed. Especial.	P.5.198. Conversar com o grupo à volta.	1
		Estar em contacto com o grupo onde se integra é uma das tarefas dos Professores de Ed. Especial		Mostrar o trabalho realizado com os alunos ao grupo é uma das tarefas do Professor de Ed. Especial	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que consideram mostrar o trabalho realizado com os alunos ao grupo como uma das tarefas do Professor de Ed. Especial.	P.5.200. Mostrar o trabalho ao grupo.	1
		Partilhar informações sobre como trabalhar com os alunos é uma tarefa dos professores de Ed. Especial		Informar sobre o nível de trabalho do aluno é uma tarefa do professor de Ed. Especial	As unidades de registo incluídas nesta categoria referem-se à tarefa de informar sobre o nível de trabalho do aluno como uma tarefa dos Professores de Ed. Especial.	P.5.201. Informar sobre o nível de trabalho do aluno.	1
				Informar sobre como trabalhar com o aluno é uma tarefa do professor de Ed. Especial	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que consideram informar sobre como trabalhar com o aluno como uma das tarefas do Professor de Ed. Especial.	P.5.202. Informar sobre como se trabalha com o aluno.	1
				Professor é polivalente	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que aludem ao facto que o professor de Ed. Especial	P.5.19. Professor é polivalente.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				é polivalente, ou seja, desempenha várias tarefas.			
				Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que expressam o facto que os professores não têm de desempenhar todas as tarefas que é esperado que desempenhe.		P.5.24. Professor não tem de ser nenhuma dessas coisas.	1
				Professor não tem de desempenhar muitas das tarefas que são esperadas que desempenhe		P.2.87. Trabalhar a motricidade não compete ao Professor de Educação Especial.	1
				Tarefas que não são do Professor de Educação Especial		P.2.88. Perda de tempo do lado académico [ao trabalhar a motricidade]. P.2.89. P2 concorda com P.2.88.	2
				Trabalhar a motricidade não é tarefa do Professor de Ed. Especial		P.5.213. Professores de Educação Especial trabalham mais parte prática. P.5.214. P4 concorda com P.5.213.	2
				Professores de Ed. Especial trabalham mais parte prática		P.5.209. Professores de	2
				Professores de Ed. Especial		Encontram-se nesta categoria as unidades de	
				Professores de Ed. Especial trabalham mais parte prática			

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			trabalham mais por acesso ao currículo	registo que se referem à ideia de que os professores de Ed. Especial trabalham mais por acesso ao currículo.	Educação Especial trabalham mais por acesso ao currículo. P.5.210. P4 concorda com P.5.209.	
			Professor conhece o aluno	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que se referem ao facto de o Professor conhecer o aluno.	P.5.43. Professor conhece o aluno.	1
			Professores possuem conhecimentos ao nível pedagógico	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam o facto de os Professores possuírem conhecimentos ao nível da avaliação pedagógica	P.5.194. Professor tem de saber pedagogia.	1
			Professores possuem conhecimentos ao nível da avaliação pedagógica	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo referentes ao facto de os Professores possuírem conhecimentos ao nível da avaliação pedagógica.	P.5.44. Professor possui dados pedagógicos.	1
			Docente de Educação Física com formação para trabalhar com alunos de Educação Especial	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apresentam a experiência de uma participante com um docente de Ed. Física com formação para trabalhar com alunos de Ed. Especial.	P.5.47. Professores sabem avaliar nível de aprendizagem do aluno. P.5.48. P2 concorda com P.5.47.	2
			Experiência positiva com um docente de Educação Física com formação para		P.2.90. Professor descrito por P2 é quase como um professor de Educação e Mobilidade.	1
					P.2.81. Professor de Educação	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

		trabalhar com alunos de Educação Especial				Física com formação para trabalhar com alunos de Educação Especial.	
			Docente desenvolveu um excelente trabalho	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem o bom trabalho desenvolvido pelo professor de Ed. Física com os alunos da unidade de autismo.		P.2.83. Professor fez um excelente trabalho.	1
			Importância da experiência com alunos de Educação Especial	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que salientam como é importante a experiência com alunos de Ed. Especial.		P.2.84. Muita experiência [com alunos de Educação Especial].	1
			Existência de uma formação específica em motricidade	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a existência de uma formação específica ao nível da motricidade.		P.2.85. Importância da experiência.	1
		Falta de preparação dos professores a partir do 2.º Ciclo para trabalharem	Professores a partir do 2.º Ciclo não estão preparados para alunos cuja aprendizagem não esteja dentro da média	Esta categoria compreende as unidades de registo que expõem a opinião de que os professores a partir do 2.º Ciclo não estão preparados para ensinar		P.2.82. Há uma formação específica em motricidade. P.2.86. P.2.82.	2
						P.3.106. Professores a partir do 2.º Ciclo são preparados para alunos médios.	1
						P.3.107. Professores a	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

		m com alunos que não aprendem como o esperado			alunos que não estejam dentro do esperado.	partir do 2.º Ciclo estão formatados para alunos médios.	
				Professores a partir do 2.º Ciclo apenas preparados para trabalhar com bons alunos	Esta categoria compreende as unidades de registo que expressam a opinião de que os professores a partir do 2.º e 3.º Ciclo apenas estarem preparados para trabalhar com alunos bons	P.9.140. A partir do 2.º Ciclo os professores apenas estão preparados para trabalhar com os bons alunos.	1
				Situação dos professores a partir do 2.º Ciclo apenas preparados para trabalhar com bons alunos depende da escola	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que referem que situação dos professores a partir do 2.º e 3.º Ciclo apenas estarem preparados para trabalhar com alunos bons depende da escola.	P.9.143. Depende da escola.	1
				Relato sobre dos professores a partir do 2.º Ciclo apenas preparados para trabalhar com bons alunos é um exagero	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que expressam que o relato sobre a situação dos professores a partir do 2.º e 3.º Ciclo apenas estarem preparados para trabalhar com alunos bons, é uma descrição exagerada.	P.9.144. Está a exagerar.	1
					Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que expressam que o referido por um participante	P.9.145. É um pouco como disse. P.9.146. P2 concorda com P.9.145.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			os alunos que não aprendem bem ou que já foram retidos várias vezes.	que não aprendem bem.	
				P.3.76. Não podem atender todos os alunos retidos várias vezes.	1
			Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam que o auxílio dos alunos cuja aprendizagem parece não estar na média do esperado, não compete aos professores de Ed. Especial.	P.3.111. Não compete aos professores de Educação Especial auxiliar este grupo de alunos.	1
			Há um grupo de alunos que causam algumas dúvidas sobre a sua integração em Educação Especial.	P.3.82. Há um grupo de alunos que causam dúvidas.	1
			Integração de alunos que geram dúvidas sobre a sua integração em Educação Especial	P.3.84. Integração desses alunos depende do grupo de Educação Especial.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			de intervenção que parecem não ser os mais corretos.	P.3.119. P2 concorda com P.3.118.	
				P.3.120. Modelo poderá não ser o mais correto.	1
				P.3.121. Péssimo não será o termo mais correto.	1
				P.3.122. Não é um bom modelo de intervenção.	1
				P.3.123. Não é o modelo mais eficaz.	2
				P.3.124. P2 concorda com P.3.123.	
	Opiniões distintas sobre a integração em Educação Especial.		Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam a ocorrência de uma discussão sobre a opinião de cada profissional sobre a integração de alunos em Ed. Especial.	P.9.84. Discussão sobre a opinião de cada um sobre a integração em Educação Especial.	1
	Há um grupo de alunos que são evidentemente de Educação Especial		Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam a existência de um grupo de alunos que são visivelmente de Ed. Especial.	P.3.80. Há um grupo de alunos que são evidentemente de Educação Especial.	1
				P.3.81. Vê-se que esses alunos são de Ed. E.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

					P.3.83. Vê-se que esses alunos são de Ed. E.	
Inclusão e Integração	Integração e os agentes supostamente responsáveis pela mesma	Fundamental um bom professor de Ensino Regular no 1.º Ciclo para incluir	Constituem esta categoria as unidades de registo que salientam a indispensabilidade de um bom professor de Ensino Regular no 1.º Ciclo de forma a incluir adequadamente o aluno.		P.3.87. Fundamental um bom professor de Ensino Regular no 1.º Ciclo para incluir.	1
			Necessidade dos alunos externos à Unidade de Multideficiência usufruírem de uma maior integração	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que apontam o facto dos alunos que não integram as unidades de multideficiência necessitarem de uma maior integração.	P.3.181. Alunos externos à Unidade precisam de uma integração sistemática.	1
					P.3.182. Alunos externos à Unidade precisam de uma grande integração.	1
			Integração só pode ser solicitada aos professores de Educação Especial	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que referem que só se poderá solicitar aos docentes de Ed. Especial que auxiliem ao nível da integração, que não se pode fazer essa solicitação aos professores de Ensino Regular.	P.3.183. Só podem pedir integração aos professores de Educação Especial.	1
					P.3.184. Não se pode pedir integração aos professores de Ensino Regular.	1
		Inclusão ainda não é uma realidade total	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que denunciam		P.9.113. Inclusão “ainda deixa muito a desejar”.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				que a inclusão ainda não é uma realidade em todas as escolas, sendo possível verificar várias situações frequentes do contrário, como a ideia que a turma são dezanove alunos mais o aluno de Ed. Especial.	P.9.114. Turmas são de dezanove alunos mais um. P.9.115. O aluno “mais um” é o de Educação Especial. P.9.116. P2 concorda com P.9.115.	1
					P.9.117. Situação P.9.115. é frequente. P.9.120. P.9.115. ainda é frequente. P.9.121. Infelizmente ocorre P.9.115.	3
				Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que classificam alguns cursos profissionais ou vocacionais como uma forma de excluir determinados alunos.	P.9.157. Atualmente existem cursos profissionais nas escolas profissionais. P.9.158. Cursos Vocacionais como forma de exclusão de alunos.	1
				Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que salientam a importância do Professor de Ed. Especial trabalhar com os alunos dentro da sala de aula pois são vários os benefícios.	P.3.125. Importância de trabalhar dentro da sala de aula. P.3.126. Dentro da sala de aula os alunos com problemáticas	1
				Importância de trabalhar com os alunos de Educação Especial dentro da sala de aula		
				Cursos profissionais/vocacionais como forma de exclusão de alunos		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

					veem os comportamentos normais dos outros alunos.	
					P.3.127. Alunos com problemáticas poderão não conseguir tanto.	1
					P.3.128. Alunos com problemática poderão conseguir evoluir mais que num trabalho apenas com o professor num gabinete.	1
					P.3.129. Apoio na sala de aula poderá ajudar mais o aluno que o trabalho no gabinete.	1
					P.3.149. Segregar aluno poderá fazer parte de uma nova filosofia do Ministério da Educação.	1
					P.3.150. Segregar o Ensino poderá fazer parte de uma nova filosofia do Ministério da Educação.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Forma de trabalhar com alunos de Ed. Especial (dentro ou fora da sala de aula) poderá estar relacionada com a nova legislação	Existência de duas formas de trabalhar com os alunos de Educação Especial: dentro ou fora da sala de aula	Esta categoria refere-se às unidades de registo que aponta a existência de duas formas de trabalhar com os alunos de Ed. Especial (dentro ou fora da sala de aula).	P.3.144. Há duas formas de trabalhar. P1 com P.3.145. concorda com P.3.143.	2
				Existência de novas leis poderá estar relacionada com as duas formas de trabalhar com os alunos de Educação Especial (dentro ou fora da sala de aula)	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que se referem à possibilidade de as duas formas de trabalhar com os alunos de Ed. Especial (dentro ou fora da sala de aula) poderá estar relacionada com a nova legislação.	P.3.146. Existência de novas leis.	1
						P.3.147. Um dos motivos poderá ser a lei. P2 com P.3.148. concorda com P.3.147.	2
				Professor de Educação Especial gosta de trabalhar com os seus alunos dentro da sala	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo onde é expressado o gosto do docente de Ed. Especial e trabalhar com os alunos com N.E.E. dentro da sala de aula.	P.3.136. Gosta de trabalhar na sala de aula.	1
			Apoio da Ed. Especial dentro da sala de aula	Realização do apoio aos alunos de Educação Especial dentro da sala de aula	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que referem que o docente realiza o apoio aos alunos de Ed. Especial dentro da sala de aula.	P.1.8. Apoio na sala de aula.	1
			Apoio de Ed. Especial dentro ou fora da sala de aula	Necessidade de primeiro trabalhar o comportamento	As unidades de registo incluídas nesta categoria referem-se à necessidade	P.3.135. Primeiro deve trabalhar-se	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			do aluno de Educação Especial na sala de aula	de ser inicialmente o comportamento do aluno na sala de aula, antes de serem trabalhadas as suas dificuldades ao nível da aprendizagem.	o comportamento na sala de aula.	
			Trabalhar dentro da sala com o aluno de Educação Especial poderá mostrar ao titular de turma as competências dos alunos	Esta categoria inclui as unidades de registo que o Professor de Ed. Especial trabalhar na sala de aula com o aluno que apoia poderá ser benéfico para o titular de turma poder visualizar as competências desse aluno.	P.3.139. Ao trabalhar na sala de aula a professora vê o que o aluno é capaz de fazer.	1
			Existência de mais facilidade no trabalho com os alunos de Educação Especial individualmente num gabinete	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que expressam a opinião de que trabalhar com os alunos no gabinete individualmente é muito fácil, podendo render mais que trabalhar com os mesmos na sala de aula.	P.3.137. Professor de Educação Especial trabalhar na sala de aula pode não render tanto. P.3.138. P2 concorda com P.3.137.	2
					P.3.130. Trabalhar sozinho no gabinete é muito fácil P.3.131. P2 concorda com P.3.130.	2
			Quanto mais os professores de Educação	Esta categoria compreende as unidades de registo que expõem	P.3.86. “Quanto mais os Professores de	1
			Continuidade do trabalho do			

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Educação Especial na sala de aula pelo titular de turma depende da sensibilidade do titular de turma	que a continuidade do trabalho do Professor de Educação Especial na sala de aula pelo titular de turma depende da sensibilidade do titular de turma.	Especial são o professor só continua o trabalho com o aluno se quiser. P.3.142. P2 concorda com P.3.140.	
					P.3.141. Quando o Professor de Educação Especial são o professor só continua o trabalho com o aluno se tiver sensibilidade para estas questões.	1
			Continuidade do trabalho do Professor de Educação Especial na sala de aula pelo titular de turma é um problema	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam que dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo Professor de Ed. Especial na sala de aula poder ser um problema para o professor titular de turma, pois estes poderão não dar continuidade a esse trabalho.	P.3.143. Continuidade do trabalho com o aluno após saída do Professor de Educação Especial é um problema.	1
			Necessidade de adaptar o currículo para os alunos que necessitam	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à necessidade dos professores não se limitarem a ensinar o que	P.9.150. Professor não pode apenas dar o currículo. P.9.151. Necessidade do Professor adaptar	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

		notas do Ministério da Educação				alunos mais fracos.	
			Existência da tendência para os professores trabalharem com os alunos bons	Encontram-se nesta categoria, as unidades de registo que denunciam a existência de alguns professores com tendência para continuar a ensinar/trabalhar com os bons alunos.	P.3.154. Professores trabalham com os alunos capazes.	1	
					P.3.160. Tendência para continuar a ensinar os bons alunos. P.3.161. P2 concorda com P.5.160.	2	
			Retirar alunos mais fracos da Educação Especial criará um problema	Nesta categoria integram-se as unidades de registo que sugerem que ao retirarem-se alunos que apresentam muitas dificuldades, mas poderão não ser totalmente de Ed. Especial, poderá estar a criar-se um problema.	P.3.165. Retirar todos estes alunos da Educação Especial criará um problema.	1	
		Entrada de alunos das instituições para N.E.E. no Ensino Regular	Encerramento das instituições para casos muito graves resultará na entrada de alguns desses alunos para o Ensino Regular	Esta categoria contém as unidades de registo onde é previsto que o encerramento das instituições de Ed. Especial poderá resultar na entrada de alguns desses alunos no Ensino Regular.	P.3.166. Fecho das instituições resultará na entrada de alguns alunos para o Ensino Regular.	1	
		Entrada de alunos das instituições para N.E.E. no Ensino Regular	Anteriormente, a entrada de alunos das instituições no	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que sugerem	P.3.167. Anteriormente não existia a	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Ensino Regular não seria possível	que em anos anteriores, a entrada dos alunos das instituições no Ensino Regular não seria permitida.	possibilidade de alunos das instituições entrarem no Ensino Regular.	
			Casos mais graves nas turmas poderão prejudicar outros alunos	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que indicam a opinião de que a presença de casos mais graves na turma poderão prejudicar os outros alunos da mesma.	P.3.174. Casos mais graves vão prejudicar os outros alunos. P.3.177. P1 concorda com P.3.174.	2
			Casos mais graves necessitam de mais tempo com a Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam que é necessário que a Ed. Especial despenda mais tempo com os casos de Ed. Especial mais graves.	P.3.173. Necessidade de estar mais tempo com os casos mais graves.	1
			Existência de duas soluções para a melhoria da qualidade da Educação Especial	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam a existência de duas possíveis soluções para melhorar a qualidade da Ed. Especial.	P.3.168. Há duas soluções.	1
			Uma solução para melhorar a Educação Especial poderia ser pedir mais recursos humanos ao Ministério da Educação	Esta categoria inclui as unidades de registo que sugerem a solicitação de mais recursos humanos ao Ministério da Educação como uma possível solução para melhorar a Ed. Especial.	P.3.169. Uma solução seria pedir mais recursos humanos ao Ministério da Educação.	1
			Uma solução para melhorar a	Esta categoria inclui as unidades de registo que	P.3.172. Outra solução seria	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			para Ed. Especial como mais fria.			
		Professores Titulares primeiro avaliam o aluno ao Psicólogo	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que referem que os professores titulares de turma solicitam primeiro a avaliação do aluno pelo Psicólogo.	P.4.42. Professores Titulares primeiro avaliam o aluno ao Psicólogo.	1	
		Necessidade de justificar as dificuldades dos alunos	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à necessidade dos Professores de Educação Especial poderm trabalhar inicialmente com os alunos, sendo necessário primeiro justificar as suas dificuldades.	P.5.5. Professores de Educação Especial podem trabalhar inicialmente com os alunos mas primeiro é necessário justificar as dificuldades.	1	
		Exame nacional igual para todos os alunos	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam que os exames nacionais são iguais para todos dos alunos, independentemente de apresentarem ou não N.E.E.	P.9.153. Exame nacional igual para todos os alunos.	1	
		Problema na atitude dos professores perante os exames	Esta categoria compreende as unidades de registo que denunciam que a atitude dos professores perante os exames nacionais, poderá ser um problema.	P.9.154. Problema na atitude dos professores perante os exames.	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			mais lacunas no aluno	alunos ficarão cada vez com mais lacunas na aprendizagem.	P.3.100. Sem essa intervenção ficam cada vez com mais lacunas. P.3.101. P2 concorda com P.3.100.	2
			Professor de 1.º Ciclo é fundamental para colmatar as lacunas dos alunos	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que salientam como o professor de 1.º Ciclo é um elemento fundamental para colmatar as lacunas que os alunos apresentam ao nível da aprendizagem.	P.3.88. Professor de 1.º Ciclo é fundamental para as lacunas dos alunos. P.3.89. P1 concorda com P.3.88.	2
		Ed. Especial e 1.º Ciclo	Alguns professores do 1.ºCiclo apresentam-se em reticentes transitar os alunos de Educação Especial para outros ciclos	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que alguns docentes titulares de turma do 1.º Ciclo consideram mais benéfico para os alunos permanecerem num dos anos de escolaridade.	P.3.91. Alguns professores do 1.º Ciclo não querem avançar os alunos para outros ciclos. P.3.92. Alguns professores do 1.º Ciclo consideram melhor manter aluno num dos anos de escolaridade.	1
		Casos das Unidades	Existência de muitos casos às Unidades	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem a existência de muitos casos de Ed. Especial que não se encontram nas Unidades.	P.3.180. Existência de muitos alunos externos à Unidade.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Trabalho dos profissionais da escola poderá não ser aceite pelos pais	Esta categoria compreende as unidades de registo que referem que os pais poderão não aceitar o trabalho que os profissionais na escola desenvolvem com o aluno.	P.1.27. Trabalho pode não ser aceite pelos pais.	1
			Pais poderão ter expectativas que não correspondem às competências dos alunos	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a possibilidade dos pais terem expectativas que não correspondem às competências dos alunos.	P.1.28. Pais poderão ter expectativas muito altas dos alunos. P.1.29. Pais poderão ter expectativas muito baixas dos alunos.	1
		Pais e a sua relação com os profissionais que acompanham os filhos	Pais apresentam carência de informação	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que indicam que os pais apresentam carência ao nível da informação sobre as problemáticas dos alunos.	P.1.34. Carência de informação dos pais.	1
	Pais/Encarregados de Educação		Possivelmente os pais respeitam os Psicólogos	Nesta categoria integram-se as unidades de registo que expressam que possivelmente os pais respeitam mais os Psicólogos que os Professores.	P.4.14. Talvez pais respeitem mais os Psicólogos.	1
			Pais não respeitam os Professores	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que expõem que atualmente se verifica que os pais não respeitam os professores.	P.4.15. Atualmente os pais não respeitam os professores.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Articulação entre pais e professores é essencial	As unidades de registo que compõem esta categoria referem-se à indispensabilidade da articulação entre professores e pais.	P.4.29. Trabalho de articulação entre pais e professores é essencial.	1
			Professores de Ed. Especial consideram que conseguem trabalhar bem com os alunos	Esta categoria compreende as unidades de registo que aludem ao facto de os professores de Ed. Especial conseguirem trabalhar com os alunos, isto é, as dificuldades no trabalho do Professor poderá não ser com os alunos.	P.3.5. Professores de Educação Especial até conseguem trabalhar bem com os alunos.	1
		Professores poderão ter mais dificuldade na relação com os pais que no trabalho com o aluno	Pais fazem exigências	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo relacionadas com a existência de algumas situações onde os pais fazem exigências aos Professores de Ed. Especial.	P.3.6. Em algumas situações os pais fazem exigências.	1
			Pais poderão ter expectativas variadas relativamente aos filhos	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam a possibilidade dos pais possuírem expectativas altas ou baixas relativamente aos seus filhos.	P.3.7. Expectativas muito altas dos pais.	1
					P.3.8. Expectativas muito baixas dos pais.	1
		Trabalho realizado em	Pais poderão ocultar o que	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à	P.4.11. O que é feito pelos pais em casa pode ser	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

		contexto casa com os alunos	realizam em casa com os alunos	possibilidade de os pais ocultarem professores o que fazem com os alunos em casa.	ocultado dos professores.	
			Pais poderão não fazer nada em casa com os alunos	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que se indicam que há a possibilidade de os pais não fazerem nada com a criança em casa, no sentido não as auxiliarem nas suas dificuldades.	P.4.12. Pais podem não fazer nada em casa com as crianças.	1
			Ser humano como ser que aprende	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que referem que o ser humano é um ser capaz de aprender.	P.5.55. O ser humano aprende.	1
		Ser humano como ser que aprende no contexto	Ser humano como fruto do contexto	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo relacionadas com o conceito de o ser humano ser produto do contexto e da família.	P.5.56. Ser humano é fruto do que lhe permitiram ser. P.5.57. Ser humano é fruto dos pais. P.5.58. Ser humano é fruto de onde estudou.	1
		Velocidade de trabalho do aluno	Velocidade de trabalho do aluno dependente do que consegue	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam a velocidade de trabalho do aluno como dependente das competências do aluno.	P.5.203. Velocidade de trabalho do aluno depende do que ele conseguir.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				Velocidade do aluno dependente da vontade	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam a velocidade de trabalho do aluno como dependente da vontade do aluno.	P.5.204. Velocidade de trabalho do aluno depende da sua vontade. P5 concorda com P.5.204.	2	
				Limitações no trabalho dos alunos prendem-se com diversas razões	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que referem que os alunos poderão apresentar limitações no seu trabalho por diversas razões.	P.9.28. Alunos não conseguem trabalhar por diversas razões.	1	
				Fatores que podem condicionar o aprendiz em do aluno	Problemas emocionais podem impedir desenvolvimento académico	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que as crianças com problemas emocionais, mesmo que não apresentem problemas cognitivos, poderão não conseguir desenvolver ao nível académico.	2	
						P.4.96. Crianças com problemas emocionais não apresentam problemas cognitivos mas não conseguem desenvolver academicamente . P.4.97. P2 concorda com P.4.96.		
						P.4.98. Crianças de estado variável. P.4.99. P2 concorda com P.4.98.	2	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				Receio do aluno resultante do tipo de ensino do professor pode levar a que o aluno não seja recetivo ao professor	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem ao facto de os alunos ficarem com receio do professor (devido à sua forma de ensino) e por isso não estarem recetivos ao mesmo.	P.5.87. Como fica com receio, o aluno pode não ficar recetivo ao professor.	1	
				Crianças são muito infantis quando ingressam a escola	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam que quando as crianças ingressam na escola ainda são muito infantis.	P.5.105. Crianças muito infantis quando integram a escola.	1	
Estratégias e sucesso do ensino por parte dos professores				Vontade do professor ensinar	Esta categoria compreende as unidades de registo que expressam a vontade do professor ensinar os alunos.	P.5.76. Professor quer ensinar.	1	
				Obrigatoriedade do professor ter inicialmente conhecimento sobre as competências do aluno	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que se referem à obrigatoriedade do professor da turma conhecer as competências do aluno.	P.5.78. Professor tem inicialmente ter conhecimento sobre o nível do aluno. P.5.80. Professor tem de perceber capacidade do aluno.	1	
				Obrigatoriedade do professor perceber a interação do aluno	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que se referem à obrigatoriedade do professor da turma de	P.5.79. Professor tem de perceber interação do aluno.	1	
				Professor deve conhecer características do aluno de forma a saber como o ensinar				

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

		perceber a interação do aluno.				
	Obrigatoriedade do professor perceber a predisposição do aluno	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a obrigatoriedade do professor da turma perceber a predisposição do aluno.	p.5.81. Professor tem de perceber predisposição do aluno.	1		
	Obrigatoriedade do professor como motivar o aluno	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que se referem à obrigatoriedade do professor da turma saber motivar o aluno, nomeadamente para aprender.	P.5.82. Professor tem de saber motivar aluno para avançar. P.5.88. Professor deve tentar perceber como motivar aluno.	1		
	Verificação de estratégias de ensino por parte do professor que não são bem-sucedidas na aprendizagem	Verificação de situações pouco corretas por parte dos docentes, pelo Psicólogo e pelo Professor de Educação Especial	P.3.71. Psicólogo e Professor de Educação Especial verificam que há algumas posições menos corretas por parte dos professores. P.3.72. Psicólogo e Professor de Educação Especial verificam que há algumas opções menos corretas por parte dos professores. P.3.73. P2 concorda com P.3.72.	1		
		Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que expõem situações consideradas pelo Psicólogo e pelo Professor de Educação Especial, como pouco corretas por parte dos docentes.		2		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que indicam várias estratégias utilizadas pelos professores para ensinar os alunos, que os participantes referem como formas de o aluno aprender à força, como por exemplo falar alto.	P.5.83. Professor tem de ensinar para o aluno aprender quase à força.	1	
			Professor utilizam estratégias como falar alto para ensinar os alunos “quase à força”		P.5.84. Professor tenta ensinar falando muito alto.	1	
					P.5.85. O referido por P1 não é asneira. P.5.86. P2 concorda com P.5.85.	2	
			Opções pouco dos não auxiliam o aluno a aprender	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem ao facto de as opções já mencionadas relativamente à forma de ensinar dos professores poderem não ser benéficas para a aprendizagem dos alunos.	P.3.74. Essas opções não auxiliam o aluno a aprender.	1	
			Lacunas nos alunos do 1.º Ciclo	Inserem-se nesta categoria as unidades de registo que indiciam a existência de muitas lacunas nos alunos de 1.º Ciclo.	P.9.7. Existência de muitas lacunas nos alunos do 1.º Ciclo.	1	
No 1.º Ciclo já são verificados muitos problemas nos alunos	Existência de muitos problemas com os alunos do 1.º Ciclo.	Problemas acentuados nos alunos do 1.º Ciclo	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam a existência de muitos problemas acentuados nos alunos do 1.º Ciclo.	P.9.8. Existência de muitos problemas acentuados nos alunos do 1.º Ciclo.	1		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Aprendizagem da leitura, escrita e cálculo realiza-se no 1.º ano.	Nesta categoria estão as unidades de registo que indicam que a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo se realiza no 1.º ano.	P.9.136. Aprendizagem da leitura, escrita e cálculo são realizadas no 1.º ano.	1	
			Introdução à leitura, escrita e cálculo compreende-se como maior dos alunos	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam que a maior dificuldade dos alunos reside na introdução à leitura, escrita e cálculo.	P.9.135. Maior dificuldade reside na introdução à leitura, escrita e cálculo.	1	
					P.9.137. Incapacidade de alguns alunos de fazer essas aprendizagens.	1	
			Incapacidade de alguns alunos não serem capazes de aprenderem a leitura, escrita e cálculo	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à possibilidade de alguns alunos não serem capazes de realizar a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, nomeadamente no 1.º ano, apesar de poderem estar perto de as realizarem.	P.9.138. Incapacidade de alguns alunos de fazer essas aprendizagens apesar de estarem perto. P.9.139. Alguns alunos podem não ser capazes de fazer essas aprendizagens no 1.º ano mas são no 1.º Ciclo.	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Existência de diferenças entre o 1.º e o 3.º Ciclo.	Esta categoria inclui as unidades de registo que indicam a existência de diferenças entre lecionar no 1.º e no 3.º Ciclo.	P.9.130. Existência de diferenças entre o 1.º e o 3.º Ciclo.	1	
		Trabalho com turmas do 1.º e o 3.º Ciclo distingue-se por várias características	Diferenças entre o 1.º e o 3.º Ciclo inclui as horas passadas com cada turma	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que expressam que no que se refere às diferenças entre o 1.º e o 3.º Ciclo, estas também são verificadas ao nível da diversidade das horas que o professor passa com cada turma.	P.9.131. Diferença entre estar muitas horas com a mesma turma. P.9.132. Diferença entre estar menos tempo mas com várias turmas.	1	
			Diferenças entre o 1.º e o 3.º Ciclo inclui a diversidade de cada turma	Esta categoria refere-se às unidades de registo que expressam que no que se refere às diferenças entre o 1.º e o 3.º Ciclo, também ao nível da diversidade de cada turma, essa distinção é verificada.	P.9.133. Diversidade em cada turma. P.9.134. P1 concorda com P.9.133.	2	
		Comparação entre as crianças e a sociedade atuais e antigamente	Comparação do nível de maturidade das crianças e jovens, antigamente e atualmente	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem ao facto de jovens serem maduros mais cedo, nomeadamente ao nível da autonomia.	P.5.106. Antigamente adolescentes eram mais maduros. P.5.107. Aos 14 anos já podiam ingressar no mundo do trabalho. P.5.108. Jovens de 18 anos casavam.	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				estimulaçã o das crianças antigament e atualmente		tinham estimulação	para o facto da ausência de estimulação nas crianças antigamente.	tinham estimulação. P.5.119. Ausência de estimulação pela televisão. P.5.120. Ausência de estimulação ao nível de jogos. P.5.121. Ausência de estimulação.	1		
									1		
									1		
									1		
						Ausência de experiências anteriormente entrada no 1.º Ciclo	Esta categoria compreende as unidades de registo que se apontam para o facto da ausência de experiências anteriores à entrada no 1.º Ciclo nas crianças antigamente.	P.5.124. Entrada no 1.º ano sem experiências. P.5.125. Crianças não tinham contacto com letras.	1		
						Atualmente crianças têm muita estimulação	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que aludem que as crianças atualmente serem mais estimuladas que antigamente.	P.5.126. Atualmente crianças têm muita estimulação. P.5.127. Atualmente crianças têm estimulação sensorial.	1		
									1		
									1		
									2		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

						estimulação auditiva. P.5.130. P2 concorda com P.5.129.		
					1	P.5.131. Estimulação cognitiva.		
					1	P.5.132. Alunos que mesmo com estimulação têm dificuldades.		
					1	P.5.133. Falta de atenção ao mais importante.		
					1	P.5.116. Mundo mudou.		
					1	P.9.156. Sociedade mudou nos últimos 50 anos.		
					1	P.5.122. Crianças entravam no 1.º Ciclo com 7 anos.		
					1	P.5.123. Atualmente alguns alunos entram com 5 anos.		
					1	P.3.69. Tem de se adotar um papel mais ativo na formação do corpo docente.		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

		Formação do Psicólogo e do Professor de Ed. Especial	Formação do Psicólogo e do Professor de Educação Especial é direcionada para a observação	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam o facto de a formação do Psicólogo e Professor de Educação Especial estar direcionada para a observação de vários campos.	P.3.64. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm formação voltada para a observação. P.3.66. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm formação voltada para a observação. P.3.67. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm de saber observar vários campos. P.3.68. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm de saber observar vários campos. P.3.65. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm formação para auxiliarem na evolução.	1	
	Presença dos grupos de	Importância a e necessidade	Importância dos Serviços de Psicologia e do	Esta categoria contém as unidades de registo que explicitam que a formação do Psicólogo e Professor de Ed. Especial inclui o auxílio na evolução, desenvolvimento da criança.	P.5.143. Serviços de Psicologia e grupo de	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

Educação Especial e Psicologia no contexto escolar	Educação Especial e Psicologia no contexto escolar	e dos Serviços de Psicologia e do grupo de Ed. Especial	grupo de Ed. Especial na escola	importância da presença dos Serviços de Psicologia e do grupo de Ed. Especial na escola.	Educação Especial são muito importantes na escola.		
			Serviços de Psicologia e grupo de Ed. Especial são dois grupos a manter na escola	Esta categoria compreende as unidades de registo que sugerem a necessidade dos Serviços de Psicologia e o grupo de Ed. Especial serem mantidos no contexto escolar.	P.5.144. Dois grupos têm de ser mantidos.	1	
Conquista do espaço da Psicologia e da Ed. Especial nas escolas	Conquista do espaço da Psicologia e da Ed. Especial nas escolas	Conquista do espaço da Psicologia e da Ed. Especial nas escolas	Serviços de Psicologia e grupo de Ed. Especial são dois grupos a serem alargados	Nesta categoria integram-se as unidades de registo que apontam a necessidade dos Serviços de Psicologia e da Ed. Especial serem alargados.	P.5.145. Dois grupos têm de ser alargados.	1	
			Serviços de Psicologia e grupo de Ed. Especial entram na escola há pouco tempo	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que sugerem que os serviços de Psicologia e a Ed. Especial começaram a integrar o contexto há pouco tempo.	P.5.146. Dois grupos entraram na escola há muito pouco tempo.	1	
			Ed. Especial e Psicologia possuem um bom espaço nos agrupamentos	As unidades de registo que constituem esta categoria referem-se à opinião de que os serviços de psicologia e de Ed. Especial já conquistaram um espaço significativo nos agrupamentos.	P.5.179. Educação Especial e Psicologia têm um espaço muito rico nos agrupamentos. P.5.180. Educação Especial e Psicologia têm um espaço muito bom	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

					P.5.161. No agrupamento de P1 os professores de Educação Especial têm uma boa conquista de espaço.	1	
					P.5.166. Departamento de Educação Especial tem um espaço.	1	
					P.2.38. Despistes deveriam ser realizados com equipa.	1	
				Necessidade dos despistes serem realizado com equipa	Esta categoria inclui as unidades de registo onde é apontada a necessidade de os despistes, ou seja, a despistar se os alunos são elegíveis para Ed. Especial, deveriam ser realizados pela equipa.		
				Articulação é uma partilha entre as duas áreas	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem ao facto de a articulação ser uma partilha entre as duas áreas.	1	
				Articulação é uma partilha entre as duas áreas	P.4.57. É uma troca.	2	
				Articulação é uma partilha entre as duas áreas	P.4.58. É uma partilha.		
				Articulação é uma partilha entre as duas áreas	P.4.59. P4 concorda		
				Articulação é uma partilha entre as duas áreas	P.4.58.		
				Articulação é uma partilha entre as duas áreas	P.9.81. Articulação atual semelhante à da Madeira.	1	
				Articulação atual é semelhante à experiência na Madeira	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam que o nível e forma de articulação entre os serviços atualmente, é semelhante ao que o participante		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			descrevia há uns anos na Madeira.				
	Presença dos Psicólogos nos agrupamentos é uma vantagem para a articulação entre os dois serviços		Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam para a opinião dos professores de que a presença dos Psicólogos no agrupamentos é vantajoso para a articulação entre os dois serviços.	P.9.79. Atualmente já têm a vantagem da proximidade dos Psicólogos.	1		
				P.9.80. Atualmente já têm a vantagem da ter os Psicólogos dentro dos agrupamentos.	1		
	Articulação entre Ed. Especial e Psicóloga essencial		Esta categoria apresenta as unidades de registo que apontam a indispensabilidade do trabalho em articulação da Psicóloga e da Ed. Especial.	P.4.38. Trabalho da Psicóloga com o Professor de Educação Especial é essencial.	1		
				P.4.31. Trabalho de articulação entre professores e Psicólogos é essencial.	1		
	Trabalho entre Psicóloga e Ed. Especial beneficia o trabalho dos dois serviços		Esta categoria apresenta as unidades de registo que expressam o facto do trabalho de articulação da Psicóloga e da Ed. Especial ser benéfica para os dois serviços.	P.4.39. Trabalho da Psicóloga com o Professor de Educação Especial é uma “mais-valia” P.4.40. P2 concorda com P.4.39.	3		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			participantes descrevem o tipo de articulação entre a Psicóloga e a Ed. Especial como sobretudo informal.	sobretudo informal.		
Proximidade entre Psicólogo e Ed. Especial	Necessidade da proximidade de Psicólogo e Ed. Especial	Professores de Ed. Especial reconhecem a necessidade de proximidade do Psicólogo	Esta categoria compreende as unidades de registo que reconhecem a necessidade do trabalho em proximidade com Psicólogo.	P.4.91. Professores de Educação Especial sentem necessidade de ter o Psicólogo perto.	1	
				P.4.103. Professores de Educação Especial reconhece necessidade da Psicóloga.	1	
		Necessidade da proximidade do Psicólogo e da Ed. Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que expressam a necessidade do Psicólogo e da Ed. Especial trabalharem em proximidade na elaboração de diagnósticos.	P.4.92. Sentimentos de necessidade da proximidade do Psicólogo para os diagnósticos. P.4.93. P2 concorda com P.4.92.	2	
		Proximidade da Psicóloga da Educação Especial devido à sua permanência na escola	Esta categoria refere-se às unidades de registo que sugerem a permanência da Psicóloga na escola aproxima as duas áreas.	P.4.66. Psicóloga na escola fica mais próxima da Educação Especial.	1	
		Vontade da Ed. Especial	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que expressam a	P.4.68. Educação Especial quer que o Psicólogo esteja	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				CIF e as suas formalidades promovem uma maior proximidade entre o Psicólogo Escolar e a Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que sugerem uma maior aproximação entre o Psicólogo e a Ed. Especial consequência da CIF e da formalidade resultantes da mesma.	P.4.75. Perfil de funcionalidade implica a proximidade entre Psicólogo e Educação Especial.	1	
						P.4.76. Necessidade de proximidade entre o Psicólogo e a Educação Especial devido à CIF.	1	
						P.4.77. Necessidade de informação sobre o nível cognitivo do aluno, adicionalmente às formalidades da CIF.	2	
						P.4.78. P2 concorda com P.4.77.		
				Grupo de Educação Especial auxiliou a que a Psicóloga a aproximar-se mais do 1.º Ciclo	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam o facto do grupo de Ed. Especial auxiliar a Psicóloga a trabalhar mais com o 1.º Ciclo.	P.9.5. Grupo de Educação Especial auxiliou a que a Psicóloga começasse a trabalhar mais com o 1.º Ciclo.	1	
						P.9.6. Professores auxiliaram a que a Psicóloga também fosse ao 1.º Ciclo.	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Presença da Psicóloga nas reuniões de Ed. Especial	Psicólogos vão às reuniões do departamento de Educação Especial	Esta categoria refere-se às unidades de registo que indicam que os Psicólogos participam nas reuniões de Educação Especial.	P.1.36. Psicólogos vão às reuniões do departamento de Educação Especial.	1	
						P.6.31. Psicóloga ia às reuniões do grupo de Educação Especial.	1	
						P.6.32. Participar nas reuniões.	1	
						P.6.36. Psicóloga [no agrupamento anterior de P2] participava no grupo de Educação Especial.	1	
						P.6.37. Psicóloga [no agrupamento anterior de P2] apresentava avaliações que fazia.	1	
						P.9.12. Psicóloga ia às reuniões.	1	
				Importância da presença da Psicóloga nas reuniões de Educação Especial	Nesta categoria são incluídas as unidades de registo que expressam a importância da Psicóloga participar nas reuniões de Ed. Especial.	P.6.39. Era muito importante a presença da Psicóloga.	1	
				Importância da Psicóloga fazer parte do	Esta categoria contém as unidades de registo onde é salientada a importância	P.6.29. Importância de fazer parte do	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

Trabalho em articulação entre a Psicóloga e o Professor de Educação Especial			Profissionais dos dois serviços desempenham funções distintas	departamento de Educação Especial	da Psicóloga fazer parte de departamento de Ed. Especial.	departamento de Educação Especial.		
				Professores de Ed. Especial e Professores devem limitar a sua intervenção às áreas específicas	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que apontam a necessidade dos Professores de Ed. Especial e dos Psicólogos limitarem a sua intervenção às suas áreas específicas.	P.5.184. Cada profissional deve manter-se na sua área. P.5.208. Cada um tem “a sua área”.	1	
				Professores de Ed. Especial e Psicólogos funções diferentes	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam as funções desenvolvidas pelo Psicólogo e pelos Professores de Ed. Especial são distintas.	P.5.215. Funções diferentes. P.5.185. Áreas diferentes. P.5.67. Cada um em áreas muito específicas. P.5.68. P2 concorda com P.4.67.	1 1 2	
				Psicólogo e Professores de Ed. Especial desenvolvem funções complementares	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam as funções desenvolvidas pelo Psicólogo e pelos Professores de Ed. Especial são complementares.	P.5.206. Trabalho complementar. P.5.207. P4 concorda com P.5.206. P.5.216. Funções que se complementam.	2	
						P.5.183. Completam-se.	1	
						P.5.66. Psicólogo e Professor de Educação Especial	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			informação sobre o desempenho dos alunos	Psicólogo e dos Professores de Ed. Especial partilham informação sobre o desempenho do aluno que ambos acompanham/avaliam.	P.4.82. Professores de Educação Especial podem transmitir dados sobre o desempenho do aluno. P.4.83. Professores de Educação Especial podem informar sobre as atividades desempenhadas pelos alunos.	1	
			Partilha de informação entre os dois serviços	As unidades de registo que constituem esta categoria referem-se à partilha de informação entre os dois serviços, nomeadamente o tipo de informação e de como esta é partilhada (informal ou formalmente).	P.7.20. Partilha de informação sobre o acompanhamento. P.5.89. Não se refere ao diagnóstico. P.5.90. Refere-se à informação. P.5.91. Informação pode ser mais formal. P.5.92. Informação pode ser mais informal.	1	
			Partilha de informação	Informação do Professor de	P.5.42. Psicólogo precisa do	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				P.7.24. Avaliação. P2 concorda com P.7.24.	2	
				P.7.6. Ajuda através de testes psicológicos.	1	
				P.7.5. Ajuda através da observação.	1	
Recorre ao Psicólogo quando existe a possibilidade de este o ajudar através da observação	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo onde os Professores de Educação Especial apontam recorrer ao Psicólogo para que este os ajude através da observação.					
Recorre ao Psicólogo quando o professor de Educação Especial faz uma avaliação	Categoria inclui as unidades de registo que se referem ao facto dos Professores de Educação Especial apontarem que recorrem ao Psicólogo quando realizam eles próprios uma avaliação.			P.7.3. Professores de Educação Especial fazem uma avaliação.	1	
				P.7.11. Recursos para as avaliações que vão surgindo.	1	
Recorre ao Psicólogo nas situações de reavaliação	Categoria inclui as unidades de registo que se referem ao facto dos Professores de Educação Especial apontarem que recorrem ao Psicólogo nas situações de reavaliação.			P.7.25. Reavaliação. P.7.27. P2 concorda com P.7.25.	2	
Recorre ao Psicólogo para perceber as avaliações	Categoria inclui as unidades de registo onde os Professores referiram recorrer ao Psicólogo para perceber as			P.7.4. Ajuda para perceber avaliações realizadas externamente.	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.				
Pais devem fazer parte da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial	Pais devem fazer parte da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Dependendo da situação, pais devem fazer parte da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam os pais como elementos a integrar a equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P.2.7. Pais. P.2.13. P.2.7. P.2.73. Pais. P.2.8. Pais são importantes.	3 1		
Trapeutas deverão incluir-se na equipa que trata dos assuntos relacionados com Ed. Especial	Trapeuta da Fala deve fazer parte da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Fazer parte da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Esta categoria contém as unidades de registo que apontam que a inclusão dos pais na equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial depende de cada situação.	P.2.9. [pais] depende da situação.	1		
				P.2.17. Trapeuta da fala.	1		
				P.2.65. Trapeuta da Fala integrariam uma equipa cujas possibilidades de existir são muito reduzidas.	1		
Fisioterapeutas devem fazer parte da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Fisioterapeutas devem fazer parte da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam os fisioterapeutas como elementos que devem fazer parte da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P.2.18. Trapeuta da fala é muito importante.	P.2.24. Fisioterapeutas.	1		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Profissionais que realizem despistes sensoriais devem fazer parte da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial, apesar de não ser um membro permanente	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam que os profissionais que realizem despistes sensoriais devem fazer parte da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial, contudo não seriam membros permanentes.	P.2.30. Não seria um membro permanente [despiste sensorial].	1	
			Técnico de motricidade poderia integrar a equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Nesta categoria integram-se as unidades de registo onde é apontado que o técnico de motricidade poderia integrar a equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P.2.66. Técnico de Motricidade integrariam uma equipa cujas possibilidade de existir são muito reduzidas. P.2.67. P4 concorda com P.2.66.	2	
			Elementos já referidos deveriam integrar equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam que os elementos referidos pelos restantes participantes deveriam fazer parte da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P.2.16. Elementos já referidos. P.2.22.Elementos já referidos.	2	
		Equipa de Ed. Especial é muito específica, alguns	Elementos que não é necessário que integrem a equipa que	Na equipa não é necessário um técnico	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que expressam que no caso da unidade de alunos cegos e de baixa visão, não é necessário	P.2.15. Não é necessário técnico (no caso da Unidade de alunos cegos e baixa visão).	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

		profissionais da equipa	Funções do Psicólogo Escolar e dos restantes profissionais da equipa complementam-se	semelhantes às dos restantes profissionais da equipa. Esta categoria inclui as unidades de registo onde é mencionado que as funções do Psicólogo e as dos restantes membros da equipa complementam-se nas suas diversas áreas.	P.5.8. Complementam-se. P.5.9. P2 concorda com P.5.8. P.5.12. Complementam-se. P.5.13. P2 concorda com P.5.12.	3		
	Fatores essenciais para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial		Partilha é essencial para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a Partilha como essencial para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial	P.5.10. Complementam-se em áreas distintas. P.5.11.P4 concorda com P.5.10.	2		
					P.8.1. Partilha de informação.			
					P.8.19. Necessária a partilha. P.8.20. P2 concorda com P.8.19.			
					P.8.21. Partilha é essencial.			
			Psicólogo é essencial para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que o Psicólogo é essencial para o funcionamento da equipa	P.8.2. Psicólogo.	1		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			que trata dos assuntos da Ed. Especial.				
	Determinação de objetivos de grupo com vista ao mais benéfico para a criança		Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam o facto de serem determinados objetivos para o grupo com base no que será mais benéfico para a criança.	P.8.15. Objetivos baseados no melhor para a criança.	1		
	Cada elemento deverá contribuir para alcançar os objetivos determinados		As unidades de registo que constituem esta categoria referem-se à necessidade de cada elemento contribuir para os objetivos determinados para o grupo.	P.8.16. A partir dos objetivos, cada elemento contribui com uma parte. P.8.17. Forma de ser bem-sucedidos. P.8.18. P2 concorda com P.8.17.	3		
Empatia fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial	Empatia é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial		Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a empatia entre os elementos como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P.8.22. “Empatia entre os elementos”.	1		
	Empatia essencial para todos estarem ocorrentes de cada caso de Educação Especial		Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam a necessidade da empatia como essencial para todos os elementos estarem	P.8.26. Para todos estarem ocorrentes de cada caso.	1		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	como o gosto pelo mesmo, como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P.8.42. Trabalhar em equipa.	1	
			Vontade trabalhar fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Nesta categoria incluem- se as unidades de registo que referem a vontade de trabalhar como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P.8.34. Intervenientes terem vontade de trabalhar.	1	
			Gostarem da área que trabalham fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que apontam o gosto pela área em que trabalham como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P.8.38. Gostarem do trabalho. P.8.39. P2 concorda com P.8.38.	2	
					P.8.43. Gostarem da área onde intervêm. P.8.44. P2 concorda com P.8.43.	2	
			Possibilidade de perda de confiança entre elementos quando o grupo é muito grande	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à possível falta de confiança entre os elementos do grupo, causada pelo fato de o grupo ter muitos elementos.	P.5.97. Em grupos muito grandes pode perder-se a confiança entre elementos.	1	
			Possibilidade de perda de	Encontram-se nesta categoria as unidades de	P.5.98. Falta de confiança porque	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

				Formação académica poderá gerar alterações na prática profissional	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam que a formação académica poderá não ser o suficiente para alterar a prática, pois alguns profissionais apenas as realizam por exibição.	P.5.94. Pessoas querem formação apenas para exibição.	1	
				Formação académica não é suficiente para ser bom profissional	Nesta categoria as unidades de registo expõem a opinião de que para ser um bom profissional apenas a formação académica não é suficiente, são outras necessárias características.	P.5.135. Formação académica não é suficiente. P.5.136. Títulos académicos não são suficientes.	1	
				Alguns profissionais possuem a ideia por desenvolverem a sua formação já académica sabem tudo	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam o facto de alguns profissionais pensarem que por darem continuidade à sua formação académica significa que ficam a saber tudo.	P.8.51. Alguns profissionais pensam que sabem tudo por desenvolverem as suas formações académicas.	1	
				Necessidade de sensibilidade para coesão	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à necessidade de os elementos serem sensíveis para a coesão.	P.5.137. Necessidade de habilidade para coesão. P.5.138. Necessidade de	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

		necessário um mediador	diretores de turma poderão ser motivo de conflito	de registro que mencionam que as diferentes posições dos Diretores de Turma como possível motivo de conflito.	diretores de turma não são as mesmas.		
			Diferentes posições dos professores de Ed. Especial poderão ser motivo de conflito	Esta categoria inclui as unidades de registro que apontam as diferentes posições dos Professores de Ed. Especial como possível motivo de conflito.	P.8.7. As vezes as posições dos professores de Ed. Especial não são as mesmas.	1	
			Falta de informação dos pais de alunos de Educação Especial poderá ser um problema	Incluem-se nesta categoria as unidades de registro onde é referido que a falta de informação dos pais dos alunos com N.E.E. poderá ser um problema na relação com a Ed. Especial.	P.1.21. Falta de informação dos pais poderá ser problema.	1	
			Existência de assuntos exclusivos do Psicólogos	Unidades de registro que apontam a existência de assuntos que são exclusivos dos Psicólogos, isto é, alguns assuntos devem ser trabalhados apenas pelo Psicólogo.	P.3.46. Há assuntos exclusivos dos Psicólogos.	1	
	Contribuição única do Psicólogo para a equipa de Educação Especial		Psicólogo essencial diagnóstico	Nesta categoria encontram-se as unidades de registro onde é reconhecida a indispensabilidade do Psicólogo no diagnóstico.	P.4.70. Psicólogo essencial no diagnóstico.	1	
					P.4.94. Necessidade da proximidade da Psicóloga no	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

					P.4.49.Psicólogo fundamental no quotidiano. P.4.50. P2 concorda com P.4.49.	2	
	Psicólogo constitui-se como um importante suporte na equipa	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que expressam a importância do Psicólogo como fonte de suporte da equipa.			P.4.53. Psicólogo é “fonte de suporte” .	1	
					P.4.56.Psicólogo é um suporte.	1	
	Psicólogo constitui-se como importante na reunião de equipa	Esta categoria é constituída pelas unidades de registo que salientam a importância da presença do Psicólogo na reunião da equipa de Ed. Especial			P.4.5. Psicólogo importante em reunião. P.4.19. Importância do Psicólogo na reunião em equipa.	1	
	Psicólogo constitui-se como importante no grupo	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que indicam a importância do Psicólogo para o próprio grupo de Ed. Especial.			P.4.6. Psicólogo importante em grupo.	1	
	Psicólogo constitui-se como importante para ajudar Professores de Ed. Especial	As unidades de registo incluídas nesta categoria preendem-se com a importância do Psicólogo para ajudar os Professores de Ed. Especial.			P.4.3. Psicólogo importante para ajudar os professores de Ed. Especial.	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			do aluno de Ed. Especial, nomeadamente o D.T. ou o Titular de Turma.	ligação com o Diretor de Turma.		
Relação com os pais	Psicólogo constitui-se como importante para o contacto com os pais		Nesta categoria encontram-se as várias unidades de registo que salientam a importância do Psicólogo para o contacto mais eficaz com os pais, bem como ao nível da relação com os mesmos.	P.4.18. Importância do Psicólogo na relação pais-professores.	1	
				P.4.9. Psicólogo importante na ligação com os pais.	1	
				P.4.10. Psicólogo importante para os pais.	1	
				P.4.13. Psicólogos poderão comunicar mais eficazmente com os pais.	1	
				P.4.16. Importância do Psicólogo na relação com os pais.	1	
				P.4.30. Trabalho de articulação entre pais e Psicólogo é essencial.	1	
	Psicólogo para ajudar os pais a atenuar a dor dos pais		Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam a importância do Psicólogo no apoio aos pais, nomeadamente para atenuar a sua dor no que	P.3.10. Apoio da Psicóloga poderia ajudar a atenuar dor dos pais	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

serviços para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial	Realização de reuniões frequentes	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à realização de reuniões frequentes como uma possível solução para aumentar a eficácia do psicólogo na equipa de Ed. Especial.	P.6.8. As reuniões não são apenas pontuais.	1		
	Realização de reuniões formais e informais	Esta categoria compreende as unidades de registo que mencionam a realização de reuniões tanto formais como informais, entre o Psicólogo e a Ed. Especial, como solução para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Ed. Especial.	P.6.10. Não apenas reuniões informais. P.6.11. Reuniões formais. P.6.9. Reuniões formais.	1		
	Possibilidade de reuniões formais apenas quando o Psicólogo não tem de atender a um agrupamento inteiro	Esta categoria apresenta as unidades de registo que apontam que as reuniões formais apenas são possíveis quando o Psicólogo não tem a seu	P.6.12. Possibilidade de reuniões formais apenas quando o Psicólogo não tem de atender a um	2		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

		cargo um agrupamento inteiro.	agrupamento inteiro. P.6.13. P2 concorda com P.6.12.		
		Impossibilidade de reunião formal com todos os intervenientes	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a impossibilidade de serem realizadas reuniões formais com todos os intervenientes no processo de Ed. Especial. P.6.14. Impossibilidade de reunião formal com todos os intervenientes. P2 concorda com P.6.14.	2	
		Pelo menos dois elementos para a realização de reuniões formais	Esta categoria contém as unidades de registo que referem a necessidade de serem realizadas reuniões formais, onde estejam pelo menos dois elementos. P.6.16. Mas ao menos dois.	1	
		Integração formal do Psicólogo na equipa de Ed. Especial para aumentar a sua eficácia na equipa	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que refere a integração formal do Psicólogo no grupo de Ed. Especial como forma de aumentar a sua eficácia na equipa P.6.40. Importância de estar completamente junto da Educação Especial. P.6.41. Sugestão da integração formal do Psicólogo no grupo.	1	
		Necessidade do Psicólogo participar nas reuniões da Ed. Especial para	Esta categoria integra as unidades de registo onde é a participação do Psicólogo nas reuniões da Ed. Especial é referida P.6.42. Participar nas reuniões da Educação Especial.	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			aumentar a sua eficácia na equipa	como uma das soluções para aumentar a sua eficácia na equipa de Ed. Especial.			
			Necessidade do Psicólogo fazer parte da escola/quadro de escola para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Ed. Especial	Constituem esta categoria as unidades de registo que apontam a necessidade do Psicólogo pertencer à escola, fazer parte da escola, ou seja, do quadro, como forma de aumentar a eficácia do mesmo na equipa de Ed. Especial.	P.6.17. Psicólogo mais eficaz quando pertence à escola. P.6.19. Fazer parte da própria escola. P2 P.6.20. concorda com P.6.19.	1	
			Necessidade de mais justiça para os Psicólogos para aumentar a sua eficácia na equipa de Educação Especial	Esta categoria compreende as unidades de registo onde é mencionado que uma forma de aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Ed. Especial poderia ser uma maior justiça para o Psicólogo.	P.6.79. Maior eficácia implicaria mais justiça.	2	
			Existência de poucos Terapeutas da Fala no agrupamento	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo referentes ao facto de que no agrupamento quase não existem Terapeutas da fala.	P.2.19. Não há quase nenhuma no agrupamento da [Terapeuta da Fala].	1	
			Terapeutas/Técnicos são externos ao agrupamento	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que indicam que os terapeutas/técnicos que trabalham com os	P.2.41. Terapeutas não são do agrupamento. P.2.42. Terapeutas são do privado.	1	
			Situação dos terapeutas externos à escola é pouco eficaz				

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Possibilidade dos Terapeutas serem móveis apesar de terem uma “cede” fixa	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que indicam a possibilidade dos terapeutas se deslocarem às várias escolas, mas terem uma cede, uma vez que em alguns agrupamentos não seria necessário fixar os técnicos.	P.2.35. Possibilidade de serem móveis [apesar de teres um local fixo]	1	
					P.2.45. Fixar uma equipa de diversos profissionais poderia não ser necessário em alguns agrupamentos.	1	
			Necessidade dos terapeutas terem mais disponibilidade	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que indica a opinião de que os terapeutas deveriam ter mais disponibilidade.	P.2.39. Necessidade dos terapeutas terem mais disponibilidade.	1	
			Permanência do terapeuta no agrupamento poderia resultar em mais disponibilidade	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que a disponibilidade dos terapeutas poderia ser maior se estes permanecessem no agrupamento.	P.2.40. Estarem no agrupamento [para terem mais disponibilidade].	1	
			Dificuldade em organizar despistes sensoriais para os alunos	Esta categoria compreende as unidades de registo onde é apontada a dificuldade de serem realizados despistes sensoriais, devido quer à dificuldade de arranjar os mesmos, quer à demora da marcação.	P.2.26. Dificuldade em arranjar despistes sensoriais. P.2.27. P2 concorda com P.2.26. P.2.28. Marcação demorada	2	
						2	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			Apoio na Madeira era riquíssimo	Esta categoria compreende as unidades de registo que indicam que o apoio ao nível da Ed. Especial nas escolas da Madeira era muito rico.	P.9.74. Apoio na Madeira era riquíssimo.	1	
	Experiência na Educação Especial na Madeira foi diferente do continente	Experiência na Educação Especial na Madeira foi diferente do continente	Na Madeira apresentava estrutura diferente ao nível da Educação Especial	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que classificam a experiência do docente na Madeira, relativamente à Ed. Especial, como muito diferente do continente.	P.1.84. “Experiência totalmente diferente” [do continente].	1	
			Na Madeira faziam parte de uma instituição	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que a estrutura da Ed. Especial na Madeira era diferente da organização da mesma no continente.	P.1.85. Estrutura diferente [do continente].	1	
				Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que referem que na Madeira, a equipa onde se incluem os professores de Ed. Especial, fazia parte de uma instituição.	P.9.40. Na Madeira faziam parte de um serviço técnico. P.9.41. P2 concorda com P.9.40.	1	
					P.9.42. Não um serviço mas uma instituição.	1	
					P.9.57. Articulavam o trabalho dentro da instituição.	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			P.9.44. Técnicos todos na instituição.	1	
Inclusão de vários tipos de profissionais na instituição	Instituição incluía a psicomotricidad e humana	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam que a instituição na Madeira incluía psicomotricidade humana na equipa.	P.9.45. Instituição incluía a psicomotricidad e humana.	1	
	Instituição incluía enfermeira	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam que a instituição na Madeira incluía uma enfermeira na equipa.	P.9.46. Instituição incluía a enfermeira.	1	
	Instituição incluía Professores de Educação Especial	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam que a instituição na Madeira incluía professores de Educação Especial na equipa.	P.9.48. Instituição incluía os Professores de Educação Especial. P.9.49. P2 concorda com P.9.48.	2	
	Articulação do trabalho da equipa na instituição e fora da mesma	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que indicam que a instituição articulava com o exterior, nomeadamente com o	P.9.50. Instituição incluía articulação com o integrado. P.9.58. Articulavam o	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

					P.1.89. concorda com P.1.88. P.1.90. P2 concorda com P.1.88.			
					P.9.66. Psicólogo pedia ao Professor de Educação Especial para avaliar algum aluno. P.9.67. P2 concorda com P.9.66.	2		
					Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que cada técnico do grupo realizava a sua avaliação, por exemplo, o Psicólogo pedia ao Professor de Ed. Especial para avaliar algum aluno.	1		
					Esta categoria compreende as unidades de registo que referem que o diagnóstico era realizado em grupo.	1		
					Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que referem que o diagnóstico elaborado pelos elementos da equipa era aplicado	1		
					Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que indicam que os diagnósticos elaborados pelos vários	1		
					Diagnósticos dos vários técnicos eram confrontados			
					Apesar de uma avaliação realizada por cada técnico, o diagnóstico o era realizado em grupo			

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

			elementos da equipa eram confrontados.				
			Diagnósticos dos vários técnicos complementavam-se	P.9.73. Diagnósticos complementavam-se.	1		
			Estavam muito descontraídos uns com os outros	P.9.65. Estavam muito descontraídos uns com os outros.	1		
			Retiravam dúvidas entre todos os da equipa	P.9.64. Retiravam dúvidas entre todos os da equipa.	1		
			Equipa trabalhava muito ligada ao governo	P.9.61. Trabalhavam muito ligados ao governo.	1		
				P.9.60. Transporte facultado pela Direção Regional.	1		
				P.9.62. Motorista para transportar toda a equipa.	1		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Professores de Educação Especial

Temas já referidos				Assunto já foi falado	Já foi tudo dito relativamente os temas abordados	Esta categoria refere-se às unidades de registo onde os participantes referem que os temas abordados já foram explorados suficientemente.	P.10.1. Nada a acrescentar.	1	
							P.10.3. Já foi tudo dito.	1	
							P.10.4. O essencial já foi dito.	4	
							P.10.5. P2 concorda com		
							P.10.4. P3		
							P.10.6. Concorda com		
							P.10.4. P4		
							P.10.7. concorda com		
							P.10.4.		
				Assunto já foi falado	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que o assunto já foi falado em outras questões ou fases do <i>focus group</i> .		P.7.16. Não se recorda de mais.	1	
							P.9.1. Aparentemente está sempre a falar-se do mesmo.	1	
							P.6.1. Pergunta parece a mesma.	1	
							P.6.2. O assunto já foi falado.	2	
							P.6.3. Assunto já foi falado.		
							P.3.62. Concorda com os aspetos já referidos.	1	
				Concorda com os aspetos já referidos		Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam que o participante concorda com os aspetos já referidos.			

ANEXO XIV

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

5.ª Ordem	4.ª Ordem	3.ª Ordem	2.ª Ordem	1.ª Ordem	Indicadores	Unidades de registro	N.º de Registos
	Caracterização do Contexto		Psicóloga trabalha num agrupamento de escolas públicas	Psicóloga trabalha num agrupamento de escolas públicas	Inclui as unidades de registro que se referem ao agrupamento onde as participantes trabalham.	D.1.1. Agrupamento de Escolas. D.1.9. Agrupamento de Escolas. D.9.8. É um agrupamento.	3
				Psicóloga trabalha num agrupamento com escolas desde o Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo	Inclui as unidades de registro que se referem aos agrupamentos com escolas desde o ensino Pré-escolar até ao 3.º Ciclo como instituição onde a Psicóloga trabalha.	D.1.10. Agrupamento tem escolas desde o Pré até ao 3.ºCiclo.	1
				Psicóloga trabalha num agrupamento com escolas desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário	Inclui as unidades de registro que se referem aos agrupamentos com escolas desde o ensino Pré-escolar até ao ensino Secundário como instituição onde a Psicóloga trabalha.	D.1.12. Agrupamento tem desde o Pré até ao Secundário.	1
			Psicólogas trabalham numa instituição privada	Psicóloga trabalha numa Escola Secundária e de 3.º Ciclo	Inclui as unidades de registro que se referem a uma Escola Secundária e 3.º Ciclo como instituição onde a Psicóloga trabalha.	D.1.2. Escola Secundária e 3.º Ciclo.	1
				Psicóloga trabalha num colégio	Inclui as unidades de registro que se referem a colégio como local de trabalho da Psicóloga.	D.1.5. Colégio.	1
				Psicóloga trabalha num externato	Inclui as unidades de registro que se referem a externato	D.1.7. Externato.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				como local de trabalho da Psicóloga.			
			Psicóloga trabalha numa instituição localizada na Região Norte	Instituição onde trabalha localizada-se em Barcelos	Instituição onde trabalha localizada-se em Braga	D.1.4. Barcelos.	1
				Instituição onde trabalha localizada-se em Braga		D.1.6. Braga. D.1.8. Braga.	2
				Trabalha no agrupamento há 7 anos.		D.6.58. Está há 7 anos no agrupamento.	1
				Agrupamento agrupou há 3 anos		D.1.13. Mega agrupou há 3 anos.	1
			Situação atual do agrupamento	Agrupamento agrupou com Escola Secundária		D.1.14. Agrupou com Escola Secundária	1
				Não é um mega agrupamento		D.9.7. Não é um mega agrupamento.	1
				Agrupamento tem seis escolas de 1.º Ciclo		D.9.6. Seis escolas de 1.ºCiclo.	1
			Agrupamento de D5 é escola de referência para alunos cegos e de baixa visão			D.4.113. É uma escola de referência para alunos cegos.	1
			Caracterização do agrupamento				

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			as com os alunos com NEE	outros pedidos na intervenção o com alunos com NEE	para os Serviços de Psicologia que deveriam ser referências	se referem à existência de encaminhamentos para o Psicólogo que na realidade deveriam ser referências.	para Serviços de Psicologia que deveriam ser referências. D4 com concorda D.7.35. D.7.37.D5 com concorda D.7.36.	
					Interferência de outros pedidos na avaliação de crianças com NEE	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam como outros pedidos podem interferir na avaliação com crianças com NEE.	D.6.8. Outros pedidos interferem na avaliação das crianças com NEE.	1
					Interferência de outros pedidos na intervenção das crianças com NEE	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam como outros pedidos podem interferir na intervenção com crianças com NEE.	D.6.9. Outros pedidos interferem na intervenção das crianças com NEE.	1
				Ausências de tempo para intervenção o com os alunos com NEE	Ausência de tempo para acompanhamento de maior qualidade	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que se referem à falta de tempo do Psicólogo para o desenvolvimento de um acompanhamento com maior qualidade.	D.6.14. Falta de tempo para acompanhamento de maior qualidade.	1
					Ausência de tempo para acompanhamento regular para casos com N.E.E.	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que se referem à falta de tempo do Psicólogo para o desenvolvimento de um acompanhamento mais	D.6.19. Ausência de tempo para casos com NEE. D4 com concorda D.6.19.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				Elevada diversidade de motivos de solicitações para o Psicólogo	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam a diversidade de motivos de solicitações que são apresentadas aos Psicólogos Escolares.	D.6.17. Existência de diversas problemáticas. D.6.18. D4 concorda com D.6.17.	2
						D.6.45. Diversidade de solicitações estonteante. D.6.47. D4 concorda com D.6.45.	
Eficácia do papel do Psicólogo na equipa que trata dos assuntos de Educação Especial				Papel do Psicólogo na equipa é eficaz	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que classificam o papel desempenhado pelo Psicólogo Escolar na equipa como eficaz	D.6.1. Devido ao contexto o papel do psicólogo Escolar na equipa é eficaz.	1
						D.6.3. Papel do Psicólogo na equipa é totalmente eficaz.	1
						D.6.7. Papel do Psicólogo escolar na equipa é eficaz.	1
				Outros profissionais dirão que a eficácia do Psicólogo depende da pessoa	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam que outros elementos do contexto escolar dirão que a eficácia do Psicólogo na equipa encontra-se dependente do tipo de pessoa que é o Psicólogo.	D.4.69. Os outros dirão o mesmo dos Psicólogos (que depende das pessoas).	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					D.6.43. concorda com D.6.42.	D5	
				Serviço do Psicólogo Escolar é muito abrangente	Esta categoria compreende as unidades de registo que aludem ao facto de o serviço do Psicólogo Escolar abranger muitas áreas.	O do Psicólogo Escolar abrange muita coisa.	2
				Falta de definição do que é esperado que o Psicólogo faça	Esta categoria compreende as unidades de registo que mencionam a falta de definição sobre o que é esperado que o Psicólogo Escolar faça.	D.10.99. D.10.100. D4 concorda com D.10.99.	1
				Possibilidade de surgimento de várias tarefas na escola	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à possibilidade de surgirem várias tarefas no contexto escolar para o Psicólogo Escolar	D.3.94. Podem surgir outros papéis [para o Psicólogo].	1
				Surgimento de papéis dependente da dinâmica da equipa Educação Especial	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem ao facto de o surgimento de tarefas para o Psicólogo Escolar estar dependente da dinâmica da equipa de Educação Especial.	D.6.11. Solicitados para várias questões na escola.	1
				Surgimento de papéis dependente da dinâmica da equipa Educação Especial	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem ao facto de o surgimento de tarefas para o Psicólogo Escolar estar dependente da dinâmica da equipa de Educação Especial.	D.3.95. Surgimento de papéis depende da dinâmica na equipa de Ed. Especial.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					D.3.1. Papel de avaliar a criança cognitiva e emocionalmente.	1
					D.3.20. Avaliação.	1
					D.3.2. Papel de avaliar a criança se ainda não tiver sido realizada uma avaliação.	1
					D.3.11. Avaliar o aluno.	
					D.3.87. Realiza a tarefa de avaliação	1
					D.3.88. Avaliação é a tarefa principal do Psicólogo	2
					D.3.89. D4 concorda com D.3.88.	
					D.3.92. Avaliação como papel do Psicólogo.	2
					D.3.93. Algumas participantes concordam com D.3.92.	
					D.3.117. Avaliação é o principal papel do Psicólogo.	2

Nesta categoria incluem-se as unidades de registro que se referem à avaliação dos alunos como principal tarefa do Psicólogo Escolar.

Avaliação como principal tarefa do Psicólogo Escolar

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					D.3.118. D4 concorda com D.3.117.	1
					D.6.13. Solicitadas para avaliação de crianças sem NEE.	1
					D.7.18. Avaliação só poderá ser realizada por Psicólogos.	1
					D.7.19. Professores têm noção de D.7.18.	1
					D.3.3.Quando o aluno já foi avaliado externamente à escola, o Psic. E. contacta o Psic. Externo. D.3.4. Concorda com D.3.3.	2
					D.3.14. O contacto.	1
					D.2.20. Importância do suporte em papel de entidades que acompanham o aluno	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			externamente à escola	alunos acompanhados externamente à escola, se não for possível a entidade que os acompanha estar presente no processo.	externamente à escola.	
					D.2.21. A presença de entidades que acompanham o aluno é imprescindível, apenas em caso de isto não acontecer é que é aceitável o suporte escrito.	1
			Comunicação com os pais está incluído no papel do Psicólogo Escolar	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem ao facto de a comunicação com os pais é uma das tarefas do Psicólogo Escolar.	D.3.15. Psicólogo deve realizar o contacto com os pais.	1
			Recolher informação com os envolvidos no processo incluído no papel do Psicólogo Escolar	Inclui-se nesta categoria as unidades de registo que indicam a recolha de informação junto dos diferentes elementos envolvidos no processo como tarefa do Psicólogo Escolar.	D.3.16. Psicólogo deve falar da problemática com os pais.	1
		Recolha de informação o como tarefa do Psicólogo Escolar	Recolher informação sobre os alunos faz parte	Inclui-se nesta categoria as unidades de registo que indicam a recolha de	D.3.10. Recolha de dados com os diferentes indivíduos envolvidos do processo.	1
					D.3.9. Recolher informação sobre os alunos.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

		Psicólogo relativamente aos alunos avaliados.	D.3.73. Através do conhecimento dos alunos percebe as medidas que não se ajustam.	1
			D.3.22. A sinalização pode ser realizada pelo Psicólogo antes do pedido dos Professores de Ed. Especial.	1
	Psicólogo impulsor da referência	Nesta categoria compreendem-se as unidades de registo que apontam a possibilidade do Psicólogo poder ser o impulsor do processo de referência	D.3.23. A referência pode ser iniciada pelo Psicólogo.	1
			D.3.40. Por vezes são os Psicólogos que despoletam o processo de avaliação para Ed. Especial.	1
			D.7.7. Muitas vezes é a própria Psicóloga a acionar a Educação Especial. D.7.8. D5 concorda com D.7.7.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			estar incluído no papel do Psicólogo Escolar	uma das tarefas do Psicólogo Escolar.	D.3.101. concorda com D.3.100. D.3.102. concorda com D.3.100. D.3.103.Em parceria, encontrar locais para estes alunos. D.3.104. concorda com D.3.103.	D4 com D5 com	
			Encontrar locais para inserção dos alunos de Educação Especial está incluído no papel do Psicólogo Escolar	Inclui-se nesta categoria as unidades de registo que referem a tarefa de encontrar locais para a inserção de alunos de Educação Especial como uma das tarefas do Psicólogo Escolar.	D.3.107.Locais para desenvolvimento dos alunos D.3.105. Encontrar locais com o CRIS para a inserção desses alunos. D.3.106. Encontrar locais com a Educação Especial para a inserção desses alunos.	1 1 1	2
			Análise de novos processos está incluído no papel do Psicólogo Escolar	Inclui-se nesta categoria as unidades de registo que referem a análise de novos processos como uma das tarefas do Psicólogo Escolar.	D.3.112. Análise de novos processos. [papel do Psic.]	1	
			Aparentemente todas as participantes	Inclui-se nesta categoria as unidades de registo que aludem à percepção que a	D.3.76. Avalia que todas as participantes	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			concordam que o Psicólogo se deve envolver na parte pedagógica	maior parte das participantes consideram que o Psicólogo deve envolver-se na parte pedagógica.	trabalham de forma idêntica pois estão a acenar quando fala.	
					D.3.77. Concordarem com D5 é bom sinal. D.3.78. D4 concorda com D.3.77. D.3.79. Restantes participantes concordam com D.3.77. D.3.80. D5 concorda com D.3.77.	4
			Adoção de uma postura mais distante no envolvimento na parte pedagógica relativamente ao referido pelas colegas	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam que o Psicólogo poderá adotar uma posição mais distante relativamente ao envolvimento na parte pedagógica em comparação com o referido pelos outros participantes.	D.3.81. D1 não concorda totalmente com D.3.77.	1
			Psicólogo não avalia parte pedagógica	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam que o Psicólogo não avalia a parte pedagógica.	D.3.82. Possivelmente não se envolve tanto [na parte pedagógica].	1
			Psicóloga não pressupõe a realiza	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem ao facto de a	D.5.7. Não avalia parte pedagógica.	1
			Elaboração dos documentos		D.3.83. Não assume que “cifra” o caso sozinha.	1
			Tarefas que não são apenas do Psicólogo			
			Psicólogo não tem de se envolver tanto na parte pedagógica			

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			os segundo a CIF não é uma tarefa apenas para a Psicóloga	classificação através da CIF sozinha	Psicóloga não assumir que a realização da classificação através da CIF será realizada sozinha.		
				Realizada a reavaliação da interpretação da CIF com o responsável da turma do aluno avaliado	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem ao facto de ser realizada a reavaliação da interpretação da CIF com o docente de Educação Especial ou com o D.T.	D.3.56. Reavalia-se a interpretação da CIF com o E.E.	1
				Sugerida a presença do responsável pela turma do aluno na avaliação pela CIF	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem à sugestão da presença do DT, T.T. ou Ed. Infância na avaliação pela CIF.	D.3.57. Reavalia-se a interpretação da CIF com o D.T.	1
				Psicólogo realiza a interpretação das avaliações com auxílio da própria experiência	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que mencionam que o Psicólogo utiliza a sua experiência profissional para a interpretação da avaliação.	D.5.18. Interpretação da avaliação com auxílio da experiência.	1
				Posteriormente à reunião com Professor de Educação Especial	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que aludem ao facto de após a realização da reunião com a Educação Especial, a Psicóloga poderá tratar do restante processo com o responsável pela turma do aluno avaliado.	D.9.23. Após reunião com E.E. pode ser tratado diretamente com os Diretores de Turma.	2
				Psicólogo pode tratar do restante processo com o responsável pela turma do aluno avaliado.		D.9.25. Participantes concordam com D.9.23.	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam que o fator diferenciador do Psicólogo na equipa de Educação Especial se encontrar no facto de possuir conhecimentos específicos em Psicologia.	D.5.74. Psicólogos são especializados em Psicologia. D4 com concorda com D.5.74.	2
Especialização do Psicólogo em Psicologia como fator diferenciador do Psicólogo na equipa de Educação Especial	Especialização do Psicólogo em Psicologia como fator diferenciador do Psicólogo na equipa de Educação Especial	O Psicólogo ser “um corpo de conhecimentos científicos” como fator diferenciador do Psicólogo na equipa de Educação Especial	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam que o fator diferenciador do Psicólogo na equipa de Educação Especial se encontrar no facto de possuir conhecimentos específicos.	D.5.71. Psicólogo é um “corpo de conhecimentos científicos”	D.5.81. Distinção reside no Psicólogo ser “um corpo de conhecimentos científicos específicos”.	1
Perspetiva mais abrangente do Psicólogo como fator diferenciador do	Importância do Psicólogo transmitir informação sobre as problemáticas	Distanciamento do Psicólogo face a problemas concretos como fator diferenciador do Psicólogo na equipa de	Esta categoria inclui unidades de registo que se refere à relevância de ser o Psicólogo a inicialmente transmitir informação sobre a problemática.	D.3.17. É relevante ser o Psicólogo a inicialmente transmitir as informações sobre a problemática.	D.5.82. Capacidade do Psicólogo apresentar um distanciamento face a problemas concretos.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				conhecimentos sobre pedagogia.		
			nível pedagógico 0	Psicóloga tem conhecimento das medidas pedagógicas	Incluem-se nesta categoria unidades de registo que se referem ao facto de o Psicólogo possuir conhecimentos sobre medidas pedagógicas.	D.3.71. Psicóloga conhece as medidas pedagógicas.
						1
			Psicóloga possui conhecimentos sobre a CIF	Psicólogo possui conhecimentos sobre a CIF	Incluem-se nesta categoria unidades de registo que salientam o facto de o Psicólogo possuir conhecimentos sobre a CIF.	D.3.49. O Psicólogo também tem conhecimentos sobre a CIF. D.3.50. D2 concorda com D.3.49.
						2
			Psicólogos adaptam-se melhor aos códigos da CIF	Psicólogos adaptam-se melhor aos códigos da CIF	Incluem-se nesta categoria unidades de registo que salientam a boa adaptação dos Psicólogos aos códigos da CIF.	D.3.7. Os psicólogos adaptam-se melhor aos códigos da CIF D.3.8. Concorda com D.3.7.
						2
			Percepção que a Psicologia é uma área do domínio de qualquer pessoa	Existência da percepção que qualquer pessoa é competente na área da Psicologia	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que se referem à existência da percepção que qualquer pessoa apresenta competências na área da Psicologia.	D.5.76. Existe a ideia que todos sabem falar de Psicologia. D.5.77. Existe a ideia que qualquer pessoa tem competências de Psicologia. D.5.78. D1 concorda com D.5.7.
						1
						2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				Psicólogo partilha a interpretação do avaliado com o responsável pela turma do aluno avaliado	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a questão da Psicologia partilhar a interpretação sobre o que recolheu na avaliação cognitiva com o responsável pela turma do aluno avaliado.	D.5.19. Interpretação é partilhada com Titular de Turma.	1
						D.5.20. Interpretação é partilhada com Diretor de Turma.	
				Psicólogo partilha a interpretação do avaliado com o professor de Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a questão da Psicologia partilhar a informação que recolheu na avaliação cognitiva com o professor de Educação Especial.	D.5.21. Interpretação é partilhada com prof. Educação Especial. D.5.40. Psicóloga transmite a informação que recolheu na avaliação cognitiva.	1
			GMOE apenas tem uma Psicóloga	GMOE apenas tem uma Técnica de Serviço Social	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem à existência de apenas uma Psicóloga no GMOE. Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem à existência de apenas uma Técnica de Serviço Social no GMOE.	D.3.28. O GMOE tem apenas uma Psicóloga. D.3.29. O GMOE tem apenas uma Técnica de Serviço Social.	1
			GMOE apresenta uma equipa reduzida	Equipa GMOE foi reduzida	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem à existência de uma redução da equipa do GMOE relativamente ao ano anterior.	D.3.30. Houve uma redução da equipa.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					D.4.111. Mudam dois professores.	1
					D.4.114. Na equipa dos alunos com baixa visão são renovados dois professores todos os anos.	1
				Equipa de Educação Especial mantém-se	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem à manutenção da equipa de Educação Especial ou pelo menos do núcleo duro no agrupamento de duas participantes.	1
					D.4.100. A equipa do agrupamento de D4 mantém-se.	1
				Instituição privada possui uma professora de Educação Especial	D.4.102. O núcleo duro mantém-se.	1
					D.4.84. Só tem uma professora (na escola privada).	2
					D.4.85. D2 concorda com D.4.84.	
					D.4.86. No agrupamento de D4 são 8 professores.	1
				Instituição pública possui entre 6 e 10 professores de Educação Especial	D.4.87. É muito diferente do caso de D2.	1
					D.4.109. São 7 professores [no agrupamento de D4].	1
					D.4.116. No total são nove professores de Ed.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				Especial [no agrupamento].	
				D.4.105. A equipa tem o coordenador.	1
				D.4.106. A equipa tem um professor responsável pelos CEIs.	1
				D.4.107. A equipa tem uma professora responsável pelo 2.º Ciclo.	1
				D.4.108. São três professores.	2
				D.4.110. São três professores de Ed. Especial.	
				D.4.112. No total são cinco professores.	1
				D.4.115. Na equipa dos alunos com baixa visão são quatro professores.	1
				D.4.117. Vão buscar os de referência.	1
				D.4.129. O agrupamento de D4 colabora com um colégio privado ao nível da Ed. Especial	1
				Categoria que compreende as unidades de registo que referem aos elementos que constituem a equipa de Educação Especial do agrupamento da participante D5.	
				Elementos da equipa de Educação Especial do agrupamento D5	
				Categoria que compreende as unidades de registo que indicam que devido à inexistência de Educação Especial num colégio, a Educação Especial do	
				Colaboração entre a Educação Especial de um agrupamento de escolas públicas e um colégio	
				Ausência de Professores de Educação	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

Especial no colégio		agrupamento de D4 colabora com esse colégio privado.	porque não têm professor de Ed. Especial.	
	Inexistência de Professor Educação Especial no colégio	Categoria que inclui as unidades de registro que indicam que a escola privada onde trabalha uma das participantes não tem professor de Educação Especial.	D.4.127. No colégio não existe Professor de Ed. Especial.	1
	Instituição privada não tem Educação Especial	Categoria que inclui as unidades de registro que indicam que a escola privada onde trabalha uma das participantes não tem Educação Especial.	D.6.6. Escola (privada) não tem Educação Especial.	1
	Equipa Educação Especial do colégio é muito reduzida	Categoria que inclui as unidades de registro que indicam que a escola privada onde trabalha uma das participantes possui uma equipa de Educação Especial muito reduzida, constituída pela Professora de Educação Especial e pela Psicóloga.	D.4.72. No colégio privado a equipa é muito reduzida. D.4.73. No colégio a equipa é a Psicóloga e a Professora de Ed. Especial. D.6.4. São apenas duas (Psicóloga e Professora de Educação Especial).	2
	Falta de professores Educação Especial nas Escolas, devido à	Esta categoria inclui as unidades de registro que referem a falta de professores de Educação Especial nas	D.3.74. Devido à necessidade de apoios indiretos há poucos	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			necessidade de apoios indiretos	escolas, devido à necessidade de apoios indiretos.	professores de Ed. Especial.	
			Atualmente Professores de Educação Especial não têm muito tempo	Categoria que integra as unidades de registo que mencionam a falta de tempo dos Professores de Educação Especial na atualidade.	D.7.198. Atualmente o Professor de Educação Especial não tem muito tempo.	1
					D.7.234. Educação está a fazer uma cópia do relatório de Educação Especial para o ano seguinte.	1
			Educação Especial está a preparar documentos sobre os alunos para o ano seguinte	Nesta categoria compreendem-se as unidades de registo que aludem ao facto que a equipa de Educação Especial está a preparar o ano letivo seguinte, através da organização de um apanhado dos documentos elaborados para o aluno, nomeadamente relatórios da Psicóloga.	D.7.235. Educação Especial vai fazer uma cópia do relatório da Psicóloga para o ano seguinte. D.7.236. Organização de um apanhado da situação do aluno para o ano seguinte. D.7.238. Apanhado de documentos será entregue nas reuniões de início do ano letivo.	1 2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					D.7.237. Relatório da Psicóloga é anexado apanhado da situação do aluno.	1
					D.7.239. Apanhado de documentos para evitar situações de desconhecimento de informações sobre os alunos. D2 D.7.240. D2 concorda com D.7.239.	2
					D.3.96. Dinâmica do grupo de Educação Especial pode variar.	1
					D.3.97. Dinâmica do grupo de Educação Especial depende dos membros da equipa. D3.98. D5 concorda com D.3.97.	2
					Categoria que reúne as unidades de registo que referem que a dinâmica da equipa de Educação Especial poderá variar dependendo dos elementos que a constituem.	
					Dinâmica do grupo de Educação Especial dependente dos membros da equipa	
					Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que salientam as diferentes características entre o contexto escolar privado e o público.	
					Contexto privado apresenta características diferentes do público	
					Contexto privado apresenta características diferentes do público	
					D.4.71. Realidade diferente (escola privada). D.4.81. O ambiente é diferente [do público]	1 2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

Educação Especial	dos professores continua a ser insuficiente		supostamente, os professores são altamente especializados, apresentam preparação suficiente.	D.7.173. Supostamente atualmente professores são altamente especializados. D.7.174. D2 concorda com D.7.173. D4 concorda com D.7.175. D4 concorda com D.7.173. D.7.177. D5 concorda com D.7.173.	1
				D.7.176. D4 coloca em dúvida essa preparação. D.7.178. D5 concorda com D.7.176.	1
	Preparação dos professores é insuficiente	Formação insuficiente da maioria dos professores para casos de NEE	Nesta categoria encontram-se as unidades de registro referentes à opinião de que a maioria dos professores apresenta dificuldades na compreensão de muitas situações ao nível da Educação Especial, ou seja, não têm formação suficiente para determinados casos de NEE.	D.7.170. Maioria dos professores não tem formação suficiente para lidar com determinados casos de NEE. D.7.171. Maioria dos professores tem dificuldades em entender muita coisa.	1
		Preparação dos professores não ocorre totalmente	Esta categoria compreende as unidades de registro que se referem ao facto que a	D.7.179. Na prática preparação	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				preparação dos professores de Educação Especial, na prática, não ocorre totalmente.	não ocorre totalmente. D.7.180. D5 concorda com D.7.179	
	<p>Maior atenção relativamente ao tipo de formação do Professor de Educação Especial</p>		<p>Motivo da especialização é a maior possibilidade de colocação</p>	<p>Categoria que inclui unidades de registo que se referem à maior possibilidade de colocação como motivo de especialização de alguns docentes em Educação Especial.</p>	<p>D.8.50. Casos de professores que não conseguem colocação na sua área de formação original. D.8.51. D2 concorda com D.8.50.</p>	2
			<p>Maior cuidado no tipo de pessoa que se especializa.</p>	<p>Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem à necessidade de ter maior atenção ao tipo de pessoa que se especializa em Educação Especial.</p>	<p>D.8.52. Educação Especial vista como solução para alguns professores de E.V. (Educação Visual).</p>	1
			<p>Maior cuidado na formação de Professores de Educação Especial.</p>	<p>Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que aludem à necessidade de ter um maior cuidado com a formação dos Professores de Educação Especial.</p>	<p>D.10.143. Maior cuidado na formação de Professores de Educação Especial.</p>	1
			<p>Maior cuidado das instituições na formação dos Professores de</p>	<p>Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que aludem à necessidade de ter um maior cuidado na</p>	<p>D.10.144. Maior cuidado das instituições na formação dos</p>	1
			<p>Necessidade de incluir a preparação</p>			

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

							(se as medidas não forem adotadas). D5 concorda com D.7.28.		
							D.7.229. Não vale a pena fazer outro tipo de trabalho (se as medidas não forem adotadas). D5 concorda com D.7.29.	2	
							D.7.194. Adequações sugeridas não são realizadas por algumas pessoas. D.7.195. D4 concorda com D.7.194. D.7.196. D2 concorda com D.7.194.	3	
							D.7.225. Medidas ficam explicadas nas atas.	1	
							D.7.226. Tudo fica nas atas. D5 concorda com D.7.226.	2	
							D.7.223. Responsabilizar os professores se	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			não aplicam as medidas	as medidas determinadas para os alunos com N.E.E. serem responsabilizados.	não aplicarem as medidas.	
			Necessidade de explicitar as responsabilidades dos pais no PEI	Categoria que inclui as unidades de registo que expõem a necessidade de explicitar as responsabilidades dos pais no PEI.	D.7.214. No PEI devem estar explicitas as responsabilidades dos pais.	1
			Necessidade de responsabilizar outros elementos além do Psicólogo e Educação Especial	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam a necessidade de responsabilizar outros elementos além do Psicólogo e da Educação Especial.	D.7.212. Responsabilizar tem sido uma batalha. D.7.213. Necessidade de responsabilizar cada vez mais.	1
			Necessidade dos Professores titulares de turma serem responsabilizados	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam a necessidade dos Professores titulares de turma serem responsabilizados no que se refere aos alunos de Educação Especial	D.7.204. Professores titulares de turma devem ser responsabilizados pelos Psicólogos e Professores de Educação Especial. D.7.205. D4 concorda com D.7.204. D.7.215. No PEI devem referir-se as responsabilidades do professor titular.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					D.7.216. D5 concorda com D.7.215.	
				Responsabilidade relativamente aos alunos com Educação Especial é dos professores titulares e do diretor	Categoria que inclui as unidades de registo que a responsabilidade relativamente aos alunos com Educação Especial é dos professores titulares e do diretor.	1
				Responsabilidade relativamente aos alunos com Educação Especial é do diretor	Categoria que inclui as unidades de registo que a responsabilidade relativamente aos alunos com Educação Especial é do diretor.	2
				Professor de Educação Especial frequentemente dá resposta diferenciada	Categoria que refere que frequentemente, é o professor de Educação Especial que dá a resposta diferenciada ao aluno de Educação Especial.	1
					D.7.200. Resposta diferenciada é dada pelo Professor de Educação Especial. D.7.201. D.7.200. ainda é muito frequente. D.7.202. D.7.200. é demasiado frequente. D.7.203. D5 concorda com D.7.202.	2
				Sinalizações surgem por vários motivos	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que os alunos são	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				sinalizados por vários motivos.	por vários motivos. D.3.42. Duas participantes concordam com D.3.41.	
			Situação de desconhecimento de informação sobre os alunos de Educação Especial é frequente	Categoria que inclui as unidades de registo que mencionam o facto de ser frequente o desconhecimento de informação sobre os alunos de Educação Especial, sendo transversal aos vários ciclos de formação.	D.7.241. Situações de desconhecimento de informação sobre os alunos de Educação Especial é frequente. D.7.242. D.7.241. é transversal a todos os ciclos de formação.	1
			Necessidade dar resposta aos alunos de Educação Especial	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam a necessidade de dar resposta aos alunos de Educação Especial.	D.7.207. Necessidade de dar resposta aos alunos de Educação Especial.	1
			Necessidade de inovação com alunos de Educação Especial	Categoria que inclui as unidades de registo que se referem à necessidade de se inovar na intervenção com os alunos de Educação Especial.	D.4.32. É preciso inovar-se muito.	1
			Necessidade de criar respostas para os alunos que beneficiam de CEIs	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem à necessidade de serem criadas respostas para	D.7.118. Sem retenções alunos não podem ingressar num curso vocacional.	1
			Necessidade de criar respostas individualizadas para cada aluno de Educação Especial	Necessidade de criar mais respostas para os alunos de Educação Especial		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					os alunos que beneficiam de CEIs.	D.7.119. Refere-se aos casos de CEI.	1
						D.7.120. Casos de CEIs que também têm de frequentar Ensino Secundário. D4	2
						D.7.121. D4 concorda com D.7.120.	
						D.7.124. Existência de escolas sem sala para aluno em CEIs.	1
						D.7.125. Falta de recursos.	1
						D.7.126. Falta de recursos que respondam às necessidades.	1
						D.7.127. Escolas têm de criar recursos para alunos em CEI.	2
						D.7.128. D5 concorda com D.7.127.	
						D.7.129. Necessidade de criar condições para alunos em CEI.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				D.10.65. D5 concorda com D.10.64.	
		Apesar das dificuldades do aluno, este poderá ter competências para a realização de aquisições	Categoria onde se encontram as unidades de registo que explicitam que apesar das dificuldades, o aluno poderá ter competências para realizar aquisições.	D.5.48. Apesar das dificuldades, poderá existir espaço para aquisições. D.5.49. D4 concorda com D.5.48. D2 D.5.50. com concorda com D.5.48.	3
		Necessidade de desenvolver outras medidas além da Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem a necessidade de serem desenvolvidas outras medidas além da Educação Especial.	D.10.70. São necessárias outras medidas.	1
		Necessidade de desenvolvimento de medidas alternativas à Educação Especial	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que se referem ao questionamento de uma participante sobre o facto se as medidas podem ser aplicadas aos alunos se estes tiverem apoio direto com o Professor.	D.3.75. Questiona que medidas podem ser aplicadas aos alunos se não tiverem apoio direto com o Professor.	1
		Necessidade de um Apoio Educativo regular	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam a necessidade do apoio educativo ser regular.	D.10.71. Apoio Educativo se funcionaria se fosse regular. D.10.75. Alunos têm de ter apoio regular.	1
		Rentabilização dos momentos de apoio educativo			

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			D.10.83. concorda com D.10.82.	
	O mais frequente é o apoio educativo ser uma continuidade da sala de aula	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam que o mais frequente no apoio educativo é ser uma continuidade da sala de aula.	D.10.83. Continuidade da sala de aula no apoio é o frequente na maioria das escolas. D4 concorda com D.10.83.	2
	Dificuldades dos alunos não têm de ser generalizadas	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que as dificuldades não têm de ser generalizadas.	D.10.91.As dificuldades não têm de ser generalizadas.	1
	Não é mencionada a necessidade de o apoio educativo ser mais individualizado aos colegas de Educação Especial	Categoria que inclui as unidades de registo que referem que a necessidade de o apoio educativo ser mais individualizado não é mencionada aos professores de Educação Especial pelos Psicólogos, nem é uma das tarefas dos Psicólogos.	D.10.85. Só fala disso depois. D.10.86. Não lhe cabe falar disto ao colega de Ed. Especial nas reuniões. D4 concorda com D.10.86.	1
	Apoios Educativos podiam ser mais rentabilizados	Nesta categoria compreendem-se as unidades de registo que apontam a possibilidade dos apoios educativos serem mais rentabilizados.	D.10.88. Apoios Educativos podiam ser mais rentabilizados. D4 concorda com D.10.88.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

							D.10.90. [Apoios Educativos podiam ser mais rentabilizados] se houvesse uma resposta às necessidades.	1
							D.5.56. Trabalho para minimizar as dificuldades [dos alunos]. D5 D.5.57. D5 concorda com D.5.56.	2
							Esta categoria inclui as unidades de registo que menciona a necessidade de trabalhar de forma a minimizar as dificuldades dos alunos.	
							Categoria onde se encontram as unidades de registo que indicam a opinião de que anteriormente, os professores eram pressionados para encaixar os alunos na Educação Especial.	1
							D.10.53. Professores tinham “pressão” para encaixar alunos na Ed. Especial.	
							D.10.45. Integrar alguns alunos na Ed. Especial que sabe que não são.	1
							D.10.47. D.10.45. é um dos problemas do 319. D.10.48. D4 concorda com D.10.47.	2
							Categoria onde se encontram as unidades de registo que a referência de alunos que não são de Educação Especial é um problema do decreto-lei 319.	
							Categoria onde se encontram as unidades de registo que a referência de alunos que não são de Educação Especial é um problema do decreto-lei 319.	1
							D.10.46. A Ed. Especial depara-se com o problema D.10.45.	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				necessidade de integrar alunos em Educação Especial	referem que os exames nacionais agravaram a necessidade de integrar alunos em Educação Especial.	D.10.59. Os exames agravaram [necessidade de integrar os alunos em Ed. Especial]. D4 com D.10.60. D4 concorda com D.10.59. D2 com D.10.61. D2 concorda com D.10.59.	3
						D.7.141. Normas recentes contemplam alunos que não seguiram currículo normal. D4 com D.7.142. D4 concorda com D.7.141. D5 com D.7.143. D5 concorda com D.7.141. D.7.146. Inicialmente não sabiam das atualizações. D3 com D.7.147. D3 concorda com D.7.146.	3
				Atualização da legislação contempla alunos que não seguiram currículo normal	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam que as atualizações recentes da legislação já contemplam os alunos que não seguiram o currículo normal,		2
				Atualização da legislação contempla alunos que não seguiram currículo normal durante o 1.º Ciclo		D.7.148. Ministério da Educação já tinha atualização.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				Atualizações recentes da legislação que já contempla alunos que não seguiram currículo normal é positiva para dar resposta	Atualizações da legislação que já mencionam que as atualizações recentes da legislação são positivas para dar resposta aos alunos que não seguiram o currículo normal.	D.7.149. D1 concorda com D.7.148.	
					Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam que as atualizações recentes da legislação são positivas para dar resposta aos alunos que não seguiram o currículo normal.	D.7.150. Atualizações são boas.	1
				Leitura do decreto-lei 3/2008 é muito subjetiva.	Esta categoria compreende às unidades de registo que aludem à subjetividade da leitura do decreto-lei 3/2008.	D.7.151. Atualizações são boas para dar resposta.	1
						D.4.56. A leitura do 3/2008 é muito subjetiva. D.4.57. D4 concorda com D.4.56. D.4.58. Restantes participantes concordam com D.4.56.	3
	Legislação referente à Educação Especial	Correção da legislação referente à Educação Especial	Correção do decreto-lei 3/2008		Categoria que se refere às tentativas de corrigir o decreto-lei 3/2008.	D.10.178. Tentativa de correção do 3/2008.	1
						D.10.179. 3/2008 já tem reformulações. D.10.180. D2 concorda com D.10.179.	2
						D.10.177. Correção do 319.	1
			Correção do decreto-lei 319/91		Categoria que se refere às tentativas de corrigir o decreto-lei 319/91.	D.10.181. 319 teve várias correções.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					legislação relativa aos CRIS devido à falta de verba.				
					CANCELAMENTO DA LEGISLAÇÃO RELATIVA AOS CRIS APENAS FOI COMUNICADA ÀS ESCOLAS APÓS UM ANO		Categoria que inclui as unidades de registro que aludem à comunicação às escolas do cancelamento da legislação relativa aos CRIS apenas após um ano.	D.7.97. Demorou um ano até as escolas serem avisadas da inviabilidade do diploma.	1
								D.7.98. Equipe de Educação Especial esperou a ativação da inserção dos alunos.	1
								D.7.92. Alargamento da escolaridade obrigatória coincidiu com a estipulação que às Secundárias apenas caberia 5 horas semanais.	2
								D.7.93. D4 concorda com D.7.92.	
								D.7.122. Questão da escolaridade obrigatória.	1
								D.7.90. Alargamento da escolaridade obrigatória criou problemas de base.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				D.7.91. D2 concorda com D.7.90.	
	Aumento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos	Esta categoria refere-se às unidades de registo que aludem ao aumento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.	D.10.26. Escolaridade obrigatória até aos 18 anos. D.10.27. D4 concorda com D.10.26.	2	
Com o alargamento da escolaridade obrigatória surgiram mais casos de alunos com NEE no Ensino Secundário	Com alargamento da escolaridade obrigatória surgiram mais casos de Educação Especial no Ensino Secundário	Nesta categoria, encontram-se as unidades de registo que mencionam o aumento de casos de Educação Especial no Ensino Secundário devido ao alargamento da escolaridade obrigatória.	D.7.185. Com a escolaridade obrigatória vão surgir mais casos de Educação Especial no Ensino Secundário. D.7.186. D4 concorda com D.7.185.	2	
	No Ensino Secundário já existem vários alunos identificados com N.E.E.	Esta categoria compreende as unidades de registo que mencionam que já existem vários alunos identificados com N.E.E. no Ensino Secundário.	D.7.187. Na escola Secundária de D1 já têm muitos alunos com NEE. D.7.188. Na escola Secundária de D5 já identificaram cerca de 7 de situações de Educação Especial.	1	
Falta de preparação	Falta de preparação das	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que	D.7.85. Escolas Secundárias ainda	2	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			deslealdades entre equipas ou escolas são muito graves.		
Existência de deslealdades entre instituições para a frequência de determinados cursos	Frequente entrada de alunos com NEE sem sinalização, no Ensino Secundário	Esta categoria inclui as unidades de registo que expõem a frequente entrada de alunos com N.E.E. no Ensino Secundário, sem estarem sinalizados.	D.7.27. É a entrada de alunos com NEE sem estarem sinalizados. D.7.28. Falta de sinalização para frequentarem determinados cursos. D.7.29. D4 concorda com D.7.28. D.7.30. D5 concorda com D.7.28. D.7.53. Após avaliação verifica-se se que alunos são de NEE.	1	
	Chegada ao Ensino Secundário de alunos subavaliados	Esta categoria inclui as unidades de registo que expõem a chegada de alunos subavaliados (ao nível da Educação Especial) ao Ensino Secundário.	D.7.60. Alunos subavaliados chegam ao Secundário. D4 concorda com D.7.60.	2	
	Existência de deslealdades entre equipas de Educação Especial	Categoria onde se incluem as unidades de registo que aludem ao facto que serem verificadas deslealdades entre equipas de Educação Especial.	D.7.32. Deslealdades entre equipas de Educação Especial.	2	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			D.7.33. D4 concorda com D.7.32.	
	Existência de deslealdades entre escolas	Categoria onde se incluem as unidades de registo que aludem ao facto que serem verificadas deslealdades entre escolas, ao nível da Educação Especial.	D.7.31. Deslealdades entre escolas.	1
			D.7.51. Quando trabalhou com o Professor de Ed. E. do Secundário foi no âmbito dessas deslealdades.	1
	Atraso do envio dos processos de alunos com NEE para frequentarem determinados cursos	Nesta categoria encontram- se unidades de registo que referem a estratégia de atrasar o envio dos processos de alunos com N.E.E., como estratégia para os alunos poderem frequentar determinados cursos.	D.7.54. Processos de alunos com NEE chegaram passado muito tempo. D.7.55. D1 concorda com D.7.54. D.7.56. São estratégias (para os alunos com NEE frequentarem determinados cursos).	2
			D.7.56. Teve a experiência de não ter acesso ao processo dos alunos.	1
			D.7.58. Subavaliações	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			para entrada em CEFs. D.7.59. D5 concorda com D.7.58.	
			D.7.39. Também já verificadas deslealdades no 3.º Ciclo.	1
			D.7.46. Já se nota deslealdades no 3.º Ciclo. D.7.47. D4 concorda com D.7.46.	2
			D.7.40. Deslealdades no 3.º Ciclo porque têm os CEFs T-II. D.7.42. D5 concorda com D.7.40. D.7.44. D4 concorda com D.7.40.	3
			D.7.41. Deslealdades no 3.º Ciclo porque têm os CEFs T-III. D.7.43. D5 concorda com D.7.41. D.7.45. D4 concorda com D.7.41.	3
			<p>Verificação de deslealdades já no 3.º Ciclo devido aos CEFs</p> <p>Categoria onde se incluem as unidades de registo que aludem ao facto que já são verificadas deslealdades no 3.º Ciclo, já neste ciclo são utilizadas estratégias para frequentar CEFs T-II ou CEF's T-III.</p>	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			D.T. é o elemento que conhece o melhor comportamento na sala de aula	Esta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que o D.T. é o elemento que melhor conhece o comportamento do aluno em sala de aula.	D.3.58. DT é quem conhece o melhor comportamento do aluno em sala de aula.	1
		Alunos com NEE dos J.I. são acompanhados por entidades externas à escola	Alunos do J.I. com N.E.E. já vêm identificados	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam que normalmente, os alunos do J.I. com N.E.E. já estão identificados antes de começarem o J.I.	D.3.53. Os alunos do J.I. já vêm identificados	1
			Alunos do J.I. acompanhados por outras entidades	Categoria que compreende as unidades de registo que referem que os alunos do J.I. com N.E.E., normalmente, são acompanhados por outras entidades.	D.3.54. Os alunos do J.I. já estão a ser acompanhados por outras entidades. D.3.55. D4 concorda com D.3.54.	2
			Elevado número de retenções no final do ano	Compreende as unidades de registo que mencionam o elevado número de retenções no final do ano.	D.10.24. Muitas retenções no final do ano.	1
		Possível comparação entre os resultados dos alunos (resultados académicos ou na avaliação	Alunos apresentam resultados distintos	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam o facto de os alunos apresentarem resultados diferentes.	D.5.35. Alunos não apresentam os mesmos resultados.	1
			Poderá ocorrer a comparação entre alunos	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem à possibilidade de os docentes compararem os resultados das avaliações dos alunos.	D.5.34. Comparação de alunos.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

Alunos “borderline”		Alunos “borderline” são motivos de angústia	Aumento da avaliação de alunos próximo do “borderline”	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que se referem ao facto de a avaliação dos alunos próximo do “borderline” ter aumentados.	D.10.17. Avaliados cada vez mais alunos muito próximos do borderline. D.10.18. D4 concorda com D.10.17.	2			
			Alunos “borderline” causam angústia nos Psicólogos	Inserem-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam a angústia que os alunos “borderline” motivam nos Psicólogos.	Alunos “borderline” causam angústia nas mães	Inserem-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam a angústia que os alunos “borderline” motivam nas mães.	D.10.21. [Psicóloga] Vide angustia. D.10.22. D4 concorda com D.10.21.	2	
	Alunos “borderline” como alunos que “não pertencem a lado nenhum”	Nesta categoria integram-se as unidades de registo que aludem ao facto de os alunos “borderline” não se inserirem numa área já existente.							D.5.27. Alunos que “não pertencem a lado nenhum” [borderline].
							Dificuldade da definição dos alunos “borderline”		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					D.5.28. D4 concorda com D.5.27.	
					D.10.30. Necessidade de formação mais específica para os alunos borderline.	1
					D.10.37. Dar competências para ingressar no mercado de trabalho.	1
					D.10.31. Formação que beneficie qualidade de vida razoável.	1
					D.10.32. Qualidade de vida razoável.	1
					D.10.36. é necessário dar formação para os alunos borderline.	1
					<p>Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que se referem à necessidade de formação que beneficie os alunos “borderline”</p>	
					<p>Necessidade de formação para os alunos “borderline”</p>	
					<p>Necessidade de formação que auxilie os alunos “borderline”</p>	
					<p>Necessidade de criar respostas para os alunos “borderline”</p>	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				D.5.30. Apoios educativos não são suficientes [para alunos borderline].	1
		Alunos poderão não continuar estudos	Esta categoria compreende as unidades de registo referentes à possibilidade de alguns alunos “borderline” não prosseguirem estudos.	D.10.33. Alguns alunos não continuarão a estudar D.10.34. D4 concorda com D.10.33.	2
		Alunos ficam numa situação incerta até aos 18 anos	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à situação incerta em que os alunos “borderline” poderão permanecer até aos 18 anos.	D.10.35. Poderão ficar em “banho-maria” até aos 18 anos.	1
	Tipo de resposta a dar aos alunos “borderline” poderá resultar no surgimento de questões	Tipo de resposta a dar aos alunos “borderline” poderá resultar no surgimento de questões	Inserem-se nesta categoria as unidades de registo que aludem ao facto de o tipo de resposta necessária para os alunos “borderline” poder originar questões.	D.5.32. Tipo de resposta a dar aos alunos borderline resulta por vezes no surgimento de questões. D.5.33. D.5.32	2
	Ausência de respostas para	Ausência de respostas para alunos borderline	Inserem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à ausência de	D.10.19. Ausência de resposta para alunos borderline.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

		alunos “borderline”		respostas efetivas para os alunos “borderline”	D.10.28. Ausência de respostas efetivas.	1
		Possíveis estratégias para promover sucesso com os alunos “borderline”	Turmas homogêneas poderão promover maior sucesso dos alunos “borderline”	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que se referem à possibilidade das turmas homogêneas serem promotoras de maior sucesso nos resultados escolares dos alunos “borderline”	D.5.59. Turmas mais homogêneas poderão ajudar a uma maior motivação.	1
			Alteração do contexto escolar poderá melhorar resultados escolares	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que se referem à possibilidade da alteração de contexto ser benéfica para os resultados escolares dos alunos “borderline”	D.5.60. Alunos borderline poderão ser melhor sucedidos em turmas mais homogêneas.	1
					D.5.58. Mudança de contexto pode ser suficiente para melhorar resultados escolares.	1
		Alguns alunos com muitas dificuldades não integram Educação Especial	Alguns alunos com muitas dificuldades não integram Educação Especial	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que aludem ao facto que em determinadas situações alguns alunos poderão não integrar a Educação Especial.	D.5.23. Por vezes alunos não integram a Educação Especial. D.5.24. D4 concorda com D.5.23.	2
	Educação Especial não abrange todas as problemáticas	Educação Especial não	Educação Especial não	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que se referem ao facto de que nem	D.10.68. “Educação Especial não é um	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			abrange todas as problemáticas	todas as situações se inserem na Educação Especial.	chapéu onde cabe tudo” D.10.69. D5 concorda com D.10.68.	
		abrange todas as problemáticas	Alunos “borderline” não se incluem na Educação Especial	Educação Especial não é resposta para alunos “borderline”	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à questão da Educação Especial não ser a resposta adequado para os alunos “borderline”.	2
			Alunos “borderline” não são de Educação Especial	Alunos “borderline” não se inserem na Educação Especial.	D.10.57. Ed. Especial não é resposta para estes alunos [borderline]	1
			Necessidade da classificação ser realizada através da CIF	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à necessidade da classificação ser realizada através da CIF.	D.5.29. Alunos que não são de Educação Especial. D.3.6. A classificação tem de ser pela CIF	1
		CIF	CIF é muito subjetiva	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que aludem à subjetividade da CIF.	D.3.15. A CIF é um pouco subjetiva. D.3.44. CIF levanta muitas questões.	1 2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				D.2.23. T.T., Educadora, dependendo do ciclo de formação, é essencial que integrem a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.	1
				D.2.3. Enc. E. deve estar no núcleo duro que trata dos assuntos relacionados com E.E.	1
				D.2.9. Enc. E. deve estar na equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E. D.2.14. = D.2.9.	2
				D.2.22. Enc. E. ou pais devem integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.	1
				D.2.18. Responsável ou tutor da criança deve integrar a equipa que trata dos assuntos	2
				Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem ao Encarregado de Educação como elemento que deve integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.	
				Enc. E. deve integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.	
				Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem ao responsável ou tutor pelo aluno como elemento que deve integrar a	
				Responsável ou tutor da criança deve integrar a equipa que trata dos assuntos	
				Responsável ou tutor da criança deve integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			Outras entidades que estejam a apoiar o aluno devem integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem a outras entidades que estejam a apoiar o aluno como elemento que deve integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.	D.2.17. Outras entidades que estejam a apoiar o aluno devem integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.	1
			Os elementos já referidos devem integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.	Esta categoria compreende as unidades de registo que referem a concordância com os elementos já referidos para integrar a equipa que trata dos assuntos relacionados com E.E.	D.2.11. Os elementos já referidos. D.2.16. = D.2.11	2
			Necessários vários elementos para o desenvolvimento do processo	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam que o processo de Educação Especial apenas poderá ser desenvolvido se os elementos referidos pelas participantes estiverem envolvidos.	D.2.24. Sem estes elementos o processo não será desenvolvido.	1
			Importância da articulação entre o Psicólogo Escolar e a Equipa de Educação Especial	Nesta categoria compreendem-se as unidades de registo que aludem como a articulação entre o Psicólogo e a Educação Especial é fundamental.	D.3.35. A relação entre Educação Especial e Psicologia é essencial. D.3.59. Articulação direta é muito importante.	1
	Articulação entre os dois serviços é importante para todos presentes no	Articulação importante para o desenvolvimento do trabalho em parceria entre o				

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

	contexto escolar	Psicólogo Escolar e a Equipe de Educação Especial				D.10.1. É essencial.	1
						D.10.2. É fundamental.	2
						D.10.3. D4 concorda com	
						D.10.2.	
						D.4.16. É muito necessário trabalharem em articulação.	1
						D.6.21. Elevada importância da articulação com a Educação Especial.	1
					Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam que a área de trabalho do Psicólogo e da Educação Especial é uma área de interseção, de trabalho em equipa.	D.6.64. Área de interseção.	1
						D.6.65. Área de trabalho em equipa.	2
						D.6.66. D5 concorda com	
						D.6.65.	
		Articulação importante para as famílias	Articulação importante para as famílias	Nesta categoria compreendem-se as unidades de registo que aludem à importância da articulação para benefício das famílias.		D.10.9. Atendendo às famílias.	1
		Articulação importante para os alunos	Articulação importante para os alunos	Nesta categoria compreendem-se as unidades de registo que aludem à		D.10.6. Atendendo aos alunos.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				agrupamento				
Delimitação do espaço de cada um dos dois serviços		Necessidade de preservar a delimitação de funções de cada serviço	Necessidade de delimitar funções	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à necessidade de delimitar e respeitar as funções do Psicólogo e da Educação Especial.	D.10.148. Delimitar zonas de trabalho.	1		
					D.10.150. Cada profissional tem a sua função.	1		
					D.4.36. Respeitar o território de cada profissional.	1		
					D.4.37. Limites do professor de Ed. Especial.	1		
					D.4.38. Limites do Psicólogo.	1		
					D.4.39. Respeitar as áreas de intervenção de cada profissional.	1		
					D.4.40. Uma minoria consegue respeitar os limites no trabalho em equipa.	1		
					D.4.41. Uma minoria consegue respeitar os limites ao nível profissional.	1		
			Necessidade de preservar a	Esta categoria compreende as unidades de registo que se	D.5.80. Necessidade de	1		

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			diferença Psicólogo	do	referem à necessidade de se preservar a singularidade do Psicólogo na equipa.	preservar a diferença.	a	
		Distinção dos papéis do Psicólogo e dos Professores de Educação Especial é respeitado	Distinção dos papéis do Psicólogo e dos Professores de Educação Especial é respeitado	dos papéis do Psicólogo e dos Professores de Educação Especial é respeitado	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que a distinção do papel de cada serviço é respeitado pelos Professores de Educação Especial e pelos Psicólogos.	D.5.45. Papéis de cada um está muito bem delimitado [agrupamento de D5]	1	
						D.5.46. Espaço do Psicólogo está delimitado [até onde pode ir].	1	
						D.4.75. Há sempre distinção de papéis.	1	
	Psicólogos e Professores de Educação Especial respeitam a distinção de papéis dos dois serviços	Distinção dos papéis do Psicólogo e dos Professores de Educação Especial é respeitado	Distinção dos papéis do Psicólogo e dos Professores de Educação Especial é respeitado	dos papéis do Psicólogo e dos Professores de Educação Especial é respeitado	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que os Professores de Educação Especial do papel do Psicólogo.	D.4.6. Professores de Ed. Especial respeitam o papel do Psicólogo.	1	
							D.5.47. Educação Especial não entra na parte da Psicologia.	1
							D.5.42. Psicóloga respeita os colegas.	1
	Psicóloga não intervém no domínio	Psicóloga não entra no domínio da pedagogia	Psicóloga não entra no domínio da pedagogia	dos papéis do Psicólogo e dos Professores de Educação Especial é respeitado	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que a Psicóloga interfere no domínio da Pedagogia.	D.5.5. [Psicólogo] Não entra no domínio da pedagogia.	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			dois serviços com a integração do restante contexto escolar		integre dignamente os profissionais na escola.	D.10.134. Modelo que integre os profissionais na escola. D.10.135. D4 concorda com D.10.134.	2
			Tentativas de agilização da articulação entre os dois serviços	Existência de tentativas de articulação entre os dois serviços	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem à existência de várias tentativas de articulação dos dois serviços.	D.10.115. Há de tentativas de articulação entre os dois serviços. D.10.123. Várias de tentativas de articulação [dos serviços].	1
				Tentativas de formalização dos dois serviços	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem à existência de várias tentativas de formalização dos dois serviços.	D.10.122. Várias de tentativas de formalização [dos serviços].	1
				Tentativas de rentabilização dos dois serviços	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem à existência de várias tentativas de rentabilização dos dois serviços.	D.10.124. Várias de tentativas de rentabilização [dos serviços].	1
				Tentativas de reformulação dos dois serviços	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem à existência de várias tentativas de reformulação dos dois serviços.	D.10.114. Há de tentativas de reformulação entre os dois serviços.	1
				Tentativas de articulação não	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem como as tentativas	D.10.125. Tentativas não	2
				Fracasso nas tentativas			
				Fracasso das tentativas			

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

de articulação entre os dois serviços	de articulação		têm sido bem-sucedidas	de articulação têm sido mal sucedidas.	têm sido bem-sucedidas.	
					D.10.126. D4 com D.10.125.	
		Tentativas de articulação mal sucedidas entre os dois serviços	ECAIs como uma medida para a articulação entre os dois serviços	Categoria que se refere às unidades de registo que indicam as ECAIs como uma das tentativas de articulação que não foi bem-sucedida.	D.10.116. Recorda as ECAIs. D.10.117. D4 concorda D.10.116. D5 concorda com D.10.116.	3
			Centros de Apoios Educativos como uma medida para a articulação entre os dois serviços	Categoria que se refere às unidades de registo que indicam os Centros de Apoios Educativos como uma das tentativas de articulação que não foi bem-sucedida.	D.10.119. Recorda os Centros de Apoio Educativos (CASE). D.10.120. D4 concorda com D.10.119.	2
					D.10.121. CASE foi terminado.	1
	Motivos do fracasso das tentativas de articulação	Fracasso das tentativas de articulação poderá ter origem na interrupção das	Alteração de projeto relativamente à articulação como motivo da falta de sucesso na articulação entre os dois serviços	Esta categoria refere-se às unidades de registo que indicam que a alteração frequente de projeto relativamente à articulação entre os dois serviços, bem como a falta de avaliação das mesmas, pode ser um dos motivos para a falta de sucesso das medidas.	D.10.127. Nada se termina [motivo de serem mal sucedidas]	1
					D.10.131. Mudança frequente de projeto [para articulação].	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					Categoria que compreende as unidades de registo se referem à necessidade de analisar a História da articulação, de se avaliar o que tem sido feito e como se tem trabalhado com os alunos.	D.10.128. Visualização das tomadas de decisões na História.	1
				Necessidade de analisar a História da articulação		D.10.129. Como se tem vindo a fazer a articulação.	1
						D.10.130. [Na História vê-se] Como se vai trabalhando com os alunos.	1
				Importância da contribuição do Psicólogo Escolar na equipa de Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que salientam o facto do Psicólogo Escolar ser fundamental para a equipa de Educação Especial.	D.4.1. Contributo do Psicólogo Escolar na equipa de Educação Especial é fundamental.	1
	Existência de críticas mútuas entre o Psicólogo Escolar e vários elementos do contexto escolar	Psicólogo Escolar também apresenta queixas relativamente à Educação Especial	Dependência de alguns Professores de Educação Especial com os Psicólogos	Categoria que inclui as unidades de registo que apontam o facto de o alguns Professores de Educação Especial apresentarem alguma dependência relativamente ao Psicólogo Escolar, por motivos como não lecionarem há muito tempo.		D.10.147. Professores de Educação Especial que dependem dos Psicólogos. D.10.149. Não há trabalho feito para. D.10.146. Profissionais especializados mas que não leciona, há muito tempo.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

		Psicólogo Escolar também apresenta queixas relativamente à Educação Especial	Categoria que inclui as unidades de registo que apontam o facto de o Psicólogo Escolar também apresenta algumas queixas relativamente à Educação Especial.	D.6.74. Psicólogo Escolar também apresenta queixas [relativamente à Educação Especial].	1
				D.7.161. Psicólogo Escolar por ser crítico também é o mais criticado. D.7.162. D1 concorda com D.7.162. D.7.163. D5 concorda com D.7.162.	3
		Perceção que o Psicólogo Escolar é o mais criticado pois também crítica	Categoria que inclui as unidades de registo que apontam a existência da percepção que o Psicólogo Escolar é o mais criticado, talvez porque também é o que mais critica.	D.7.164. Perceção que o Psicólogo é o mais criticado. D.7.165. D1 concorda com D.7.164.	2
				D.7.166. Criticar resulta em crítica.	1
				D.7.167. Crítica incomoda.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			Especial quando na avaliação verifica que há muitas dificuldades	recorre ao Professor de Educação Especial quando na avaliação verifica que o aluno apresenta muitas dificuldades.	muitas dificuldades.	
					D.7.5. Quando na avaliação se verifica que há muitas barreiras.	1
			Psicóloga recorre ao Professor de Educação Especial quando na avaliação vem uma referência	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam que o Psicólogo recorre ao Professor de Educação Especial quando na avaliação vem uma referência.	D.7.9. Recorre ao Professor de Educação Especial quando na avaliação “vem uma referência”.	1
			Psicóloga recorre ao Professor de Educação Especial quando o Encarregado de Educação dá indicações que o aluno poderá beneficiar de Educação Especial	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam que o Psicólogo recorre ao Professor de Educação Especial quando o Encarregado de Educação dá indicações de que o seu educando poderia beneficiar do apoio da Educação Especial.	D.7.6. Quando o Encarregado de Educação dá indicações que o aluno poderá beneficiar na Educação Especial.	1
			Psicóloga recorre ao Professor de Educação Especial quando os Conselhos de Turma solicitam uma avaliação especializada para confirmar a NEE	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam que o Psicólogo recorre ao Professor de Educação Especial quando os Conselhos de Turma precisam de uma avaliação do Psicólogo para confirmar a suspeita de NEE em algum aluno.	D.7.11. Recorre ao Professor de Educação Especial quando os Conselhos de Turma solicitam uma avaliação especializada já preveem que a criança necessita	3

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					de Educação Especial. D.7.13. D4 concorda com D.7.11. D2 D.7.15. com concorda com D.7.11.	
					D.7.16. CTs precisam da avaliação para confirmar a NEE. D4 D.7.17. D4 concorda com D.7.16.	2
					D.7.20. Professores precisam da avaliação do Psicólogo para suporte da sua suspeita. D4 D.7.21. D4 concorda com D.7.20.	2
					D.7.25. Análise de processos individuais. D4 D.7.26. com concorda com D.7.25.	2
					Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam que o Psicólogo recorre ao Professor de Educação Especial quando é necessário analisar processos individuais.	
					Psicóloga recorre ao Professor de Educação Especial quando é necessária a análise de	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			processos individuais			
	Contacto entre Psicóloga e Professores de Educação Especial	Contacto constante entre Psicóloga e Professores de Educação Especial	Psicólogo está diariamente com Professores de Educação Especial	Categoria que inclui as unidades de registo que aludem ao facto que o Psicólogo está diariamente com os Professores de Educação Especial.	D.9.4. Praticamente todos os dias vê os professores de Educação Especial. D.9.16. Está diariamente com os Professores de Educação Especial. D.9.17. D4 concorda com D.9.16. D.9.18. D2 concorda com D.9.16. D.9.19. Está diariamente com os Professores de Educação Especial.	1
		Encontro com Professores de Educação Especial dependentes do deslocamento da Psicóloga	Encontro com Professores de Educação Especial dependente do deslocamento da Psicóloga às diferentes escolas do agrupamento	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem ao facto que os Professores de Educação Especial e o Psicólogo encontram-se, depende da escola onde a Psicóloga se desloca.	D.9.5. Ver os Professores de Educação Especial depende do deslocamento às escolas. D.9.9. Psicólogos e Professores de Educação Especial encontram-se nos	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				D.3.37. O coordenador participa nas reuniões do gabinete.	1
				D.9.41. Equipe reúne com equipe de Educação Especial.	1
				D.9.42. Reunião da Psicóloga com o professor de Educação Especial responsável pelos casos que acompanha.	1
				D.9.39. Equipe reúne com a Psicóloga.	1
				D.9.2. Reunião uma vez por mês. D.9.20. Reunião formal mensalmente.	2
				D.9.3. Reuniões informais.	1
Professor de Educação Especial	Realização de reuniões com equipe de Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registro que mencionam a realização de reuniões entre a Psicóloga e a equipe de Educação Especial.	Realização de reunião entre Psicóloga e professor de Educação Especial responsável pelos casos que acompanha	Esta categoria inclui as unidades de registro que mencionam a realização de reuniões entre a Psicóloga e o Professor de Educação Especial responsável pelos casos que acompanha.	Esta categoria inclui as unidades de registro que mencionam a realização de reuniões formais mensais entre a Psicóloga e o Professor de Educação Especial.
	Realização de reuniões formais entre Psicólogo e Educação Especial mensalmente	Esta categoria inclui as unidades de registro que mencionam a realização de reuniões formais mensais entre a Psicóloga e o Professor de Educação Especial.	Realização de reuniões informais entre Psicólogo e Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registro que mencionam a realização de reuniões informais entre a Psicóloga e o Professor de Educação Especial.	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			Realização de reuniões entre Psicólogo e Educação Especial antes das reuniões intercalares	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a realização de reuniões entre a Psicóloga e o Professor de Educação Especial antes das reuniões intercalares, de forma a ajustar o que for necessário.	D.9.21. Reunião antes das reuniões intercalares.	1
			Equipa de Psicologia e de Educação Especial reúne-se em função de cada caso.	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam o facto da equipa de Psicologia e Educação Especial se reunir em função de cada caso.	D.9.22. Reunião para ajustar o necessário.	1
			Presença frequente da Psicóloga nas reuniões da Educação Especial	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam que a Psicóloga frequentemente está presente nas reuniões da Educação Especial, nomeadamente devido a ser solicitado pelos docentes ou com vista a explicar as medidas que é necessário serem adotadas.	D.3.26. O Psicólogo deve estar presente na reunião para explicar as medidas a adotar. D.4.4. A equipa pede a presença da Psicóloga. D.3.36. A Psicóloga participa muitas vezes na reunião da Ed. Especial.	1
			Realização de reunião entre Psicóloga, Equipa de Educação e Técnicos externos	Categoria que compreende as unidades de registo que mencionam que são realizadas reuniões entre a Psicóloga, a Equipa de	D.9.43. Reunião entre a Psicóloga, Equipa de Educação Especial e os técnicos exteriores	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

		pelos casos que acompanham	Educação Especial e os técnicos externos à escola.	à escola, dos casos que acompanham.	
				D.9.40. Equipe reúne com a Psicóloga de outra escola.	1
		Discussão nas reuniões sobre os casos	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que indicam que nas reuniões com a Psicóloga e o Professor de Educação Especial são discutidos os casos que acompanham.	D.9.11. Discussão de casos nas reuniões mensais.	1
		Discussão nas reuniões sobre o que fazer para benefício do aluno	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que indicam que nas reuniões com a Psicóloga e o Professor de Educação Especial um dos assuntos discutidos é o que é necessário fazer para o aluno beneficiar o aluno que acompanham.	D.9.12. O que fazer para beneficiar o aluno é discutido nas reuniões.	1
		Discussão nas reuniões sobre o tipo de apoio necessário	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que indicam que nas reuniões com a Psicóloga e o Professor de Educação Especial um dos assuntos discutidos é o tipo de apoio necessário para o aluno em questão.	D.9.13. Tipo de apoio é discussão nas reuniões.	1
		Utilização das reuniões para a discussão sobre o necessário para os casos			

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				Psicólogos e Professores de Educação Especial utilizam a mesma linguagem	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem ao facto da linguagem dos Psicólogos e da Educação Especial ser a mesma.	D.5.9. Psicólogo e Professores de Educação Especial falam “a mesma língua”	1
						D.5.10. Professor de Educação Especial já está familiarizado com que é dito pelo Psicólogo.	1
						D.4.78. Interpretam as duas da mesma forma.	1
				Linguagem da Psicóloga e da Educação Especial é semelhante	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem a semelhança da linguagem e consequentemente da interpretação, dos Psicólogos e da Educação Especial.	D.4.93. Por vezes os professores que chegam têm uma leitura semelhante ao da Psicóloga.	1
						D.6.86. Equipa utiliza a mesma linguagem. D.6.87.D1 concorda com D.6.86.	2
				Linguagem da Psicóloga e da Educação Especial rentabiliza tempo	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam que o consenso entre o Psicólogo e a Educação Especial no que se refere à linguagem ajuda na rentabilização do tempo.	D.6.50. Necessidade de consenso na linguagem para rentabilização do tempo. D.6.51.D5 concorda com D.6.50.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					D.3.38. A relação entre o gabinete e a Educação Especial é muito imediata.	1
					D.3.39. Há uma partilha entre o gabinete e a Educação Especial.	1
					D.4.2. Articulação estreita.	1
					D.4.3. Articulação muito próxima.	1
					D.4.10. As vezes acha que faz parte da equipa de Ed. Especial.	1
					D.4.15. Trabalham mesmo em articulação.	1
					D.4.74. Estão totalmente em equipa.	1
					D.4.8. O processo é sempre de parceria no agrupamento de D4.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

						D.4.9. Concorda com D4 [relativamente à colaboração entre o Psicólogo e a equipa de Educação Especial].	1
						D.6.59. Gabinete “já não funciona sem a Educação Especial”.	1
						D.6.60. Educação Especial já não funciona sem o gabinete.	1
						D.6.81. Articulação funciona muito bem.	1
						D.6.85. Todos a trabalhar em equipa.	1
						D.4.76. O trabalho é muito realizado em conjunto.	1
						D.6.2. Trabalham as duas em parceria.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			Coordenação do GMOE pelo coordenador de Educação Especial	As unidades de registo que se inserem nesta categoria referem-se ao facto de no agrupamento de D5 o coordenador do Gabinete de Mediação e Orientação Escolar é o mesmo professor coordenador do grupo de Educação Especial.	D.3.31. O GMOE tem um coordenador, que é professor de Ed. Especial.	1
					D.3.32. Foi sempre um professor de Ed. Especial a coordenar o GMOE.	1
			Após período letivo as avaliações da Psicóloga continuaram a ocorrer na escola	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que mencionam que posteriormente ao final das aulas, a Psicóloga continua a realização das avaliações ou outras tarefas relacionadas com Educação Especial.	D.6.82. Continuação das avaliações em período não letivo [após final do 3.º período]. D.6.83. Alunos continua a ir à escola no período não letivo. D.6.84. Pais continua a ir à escola no período não letivo.	1
			Articulação muito próxima entre todos os envolvidos no processo	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam a classificação da articulação entre todos os envolvidos no processo de Educação Especial como muito próxima.	D.4.23. Articulação muito próxima com todos os envolvidos no processo.	1
			Não tem conflitos entre a equipa	A categoria refere-se às unidades de registo que mencionam a afirmação de	D.4.77. Não há esses problemas.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

		uma das participantes que refere que no seu agrupamento não há conflitos entre a equipa.			
	<p>Aprecia a ideia de o Psicólogo fazer parte da equipa</p>	<p>Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam que as Psicólogas referem apreciar a ideia de que fazem parte da equipa de Educação Especial.</p>	<p>D.4.11. Gosta da ideia de fazer parte da equipa de Ed. Especial. D.4.12. D4 concorda com D.4.11.</p>	2	
	<p>Experiência de boa articulação relativamente à articulação entre o Psicólogo Escolar e a Equipa de Educação Especial</p>	<p>Incluem-se na categoria as unidades de registo que aludem às experiências de articulação classificadas como boas.</p>	<p>D.9.1. Boa articulação. D.9.31. Experiências excelentes. D.4.29. Trabalhava em sintonia máxima com a equipa do ano anterior. D.6.91. Equipa anterior “fluiu naturalmente”. D.6.5. Não pode lamentar-se relativamente à parceria. D.9.14. Articulação mensal é positiva.</p>	1	
	<p>Professores de Educação</p>	<p>Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam que as</p>	<p>D.4.7. Os Professores de Ed.</p>	1	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

	Especial são colaborativos	participantes consideram os Professores de Educação Especial são colaborativos.	Especial são colaborativos.	
	Experiências medíocres relativamente à articulação entre o Psicólogo Escolar e a Equipa de Educação Especial	Incluem-se na categoria as unidades de registo que aludem às experiências de articulação classificadas como medíocres.	D.9.32. Experiências medíocres.	1
	Experiência de articulação diferente das relatadas (relativamente à proximidade)	Nesta categoria compreendem-se as unidades de registo que se referem ao facto da participante D1 possuir uma experiência distinta das relatadas pelas restantes participantes, no que se refere à experiência de articulação.	D.4.26. Experiência muito diferente das relatadas [relativamente à articulação].	1
	Experiência de articulação diferente do ano anterior	Esta categoria compreende as unidades de registo que se classificam a experiência como oposta à do ano anterior, pela negativa.	D.4.28. Diferença negativa relativamente à equipa do ano letivo anterior.	1
	Várias experiências relativamente à articulação entre o Psicólogo Escolar	Nesta categoria compreendem-se as unidades de registo que se referem ao facto da participante D1 já ter vários tipos de experiências	D.4.45. Equipa actual é a antítese da anterior. D.9.30. Várias experiências.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			e a Equipe de Educação Especial	com a articulação com a Educação Especial.		
			Necessidade de obrigatoriedade a Psicóloga e Educação Especial funcionarem em equipa	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que aludem à opinião das Psicólogas de que é necessário que o trabalho seja desenvolvido em equipa, não faria sentido que não fosse.	D.6.61. Não em funcionar não faz sentido. D.6.62. Necessidade de obrigatoriamente funcionar em equipa. D.6.63. D4 concorda com D.6.61.	1
		Necessidade de obrigatoriedade dos serviços trabalharem em articulação	Impossibilidade de trabalhar sem ser em articulação	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que aludem à opinião das Psicólogas de não ser possível trabalhar no contexto escolar sem ser em articulação.	D.3.60. Articulação para não haver desajustes. D.3.61. D4 concorda com D.3.60. D.6.77. Impossibilidade de trabalhar sem ser em articulação.	2
			Tipo de equipa é uma questão de sorte	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem ao facto que o tipo de equipa está relacionada com sorte.	D.4.62. É uma questão de sorte.	1
		Fatores que influenciam a articulação entre os dois serviços	Tipo de articulação desenvolvido está	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam que a articulação está dependente do tipo de	D.6.94. Tipo de articulação relacionado com os docentes.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

[illegible]

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					D.6.101. D5 concorda com D.6.98.	
			Motivo de trabalho na Educação Especial relacionado com o tipo de articulação desenvolvido	Esta categoria inclui as unidades de registo que aludem ao facto de o tipo de articulação poder ser influenciado pelo motivo de trabalho em Educação Especial.	D.6.92. Tipo de articulação relacionado com o motivo de trabalhar na Educação Especial. D4 concorda com D.6.92.	2
			Equipa não se manter é uma desvantagem	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que se referem ao facto da alteração anual da equipa de Educação Especial é uma desvantagem.	D.4.99. Há sempre desvantagens da equipa não se manter.	1
		Obstáculos no trabalho entre o Psicólogo e a Educação Especial	Surgimento de obstáculos no trabalho entre o Psicólogo e a Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que aludem ao surgimento constante de obstáculos no trabalho dos dois serviços.	D.6.52. Surgimento constante de obstáculos. D4 concorda com D.6.52.	2
		Fatores que podem originar conflitos entre a equipa	Possibilidade de diferença de linguagem ser motivo de conflito entre equipa de Educação Especial e Psicologia	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam as diferenças da linguagem dos elementos da equipa como causadora de problemas na articulação entre as duas equipas.	D.6.48. Independentemente da existência do rácio ideal, a linguagem diferente poderia ser motivo de conflito com a equipa de	2
		Trabalho em equipa poderá ser dificultado				

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

		causador de problemas na articulação entre as duas equipas.	D.4.48. Coordenador muito preso aos horários.	1
			D.4.49. Coordenador muito preso ao clássico.	1
			D.4.50. Coordenador muito resistente a todas as ideias de flexibilização.	1
	Nível de maturidade baixo ao nível profissional	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à existência de apenas uma minoria dos elementos do grupo ter maturidade profissional.	D.4.43. Uma minoria tem maturidade ao nível profissional.	1
	Nível de maturidade baixo no trabalho em equipa	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à existência de apenas uma minoria dos elementos do grupo ter maturidade no trabalho em equipa.	D.4.42. Uma minoria tem maturidade no trabalho em equipa.	1
	Nível de equilíbrio no trabalho em equipa	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à existência de apenas uma minoria dos elementos do grupo ter um nível de equilíbrio.	D.4.44. Uma minoria tem um nível de equilíbrio.	1
	Possibilidade de os professores de Educação Especial que	Nesta categoria integram-se as unidades de registo que mencionam a possibilidade dos professores de Educação	D.4.92. Por vezes os professores que chegam têm um espírito de	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			chegam anualmente à escola não terem o espírito de trabalho semelhante ao da Psicóloga	Especial colocados no agrupamento de trabalho semelhante ao da Psicóloga.	trabalho semelhante ao da Psicóloga.	
			Trabalho de parceria entre Psicóloga e Equipe de Educação Especial colocado em causa devido à necessidade de abrir uma turma	Esta categoria refere-se às unidades de registo que se referem a uma situação ocorrida no agrupamento de uma das participantes, onde o trabalho de parceria foi colocado em causa devido à necessidade de abrir uma turma.	D.7.72. Posteriormente houve problemas para abrir uma turma.	1
			Conflito de interesses entre os dois serviços	Esta categoria refere-se às unidades de registo que aludem à existência de conflito de interesses entre os serviços de Educação Especial e de Psicologia.	D.7.73. Trabalho de parceria colocado em causa pela necessidade de constituir uma turma. D.7.74. D4 concorda com D.7.73.	2
			Trabalho em equipa pode ser dificultado	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam a possibilidade de o	D.10.113. Depois há uma “guerra” de interesses [entre Psi. e Ed. Esp.]	1
			Trabalho em equipa pode ser		D.6.68. Trabalho (em equipa) poderá ser dificultado.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			o		trabalho em grupo ser dificultado.	D.6.69. D5 concorda com D.6.68.	
				Com os conflitos entre as equipas perde-se qualidade	Nesta categoria enquadram-se as unidades de registo que salientam a perda da qualidade dos serviços como resultado de conflitos entre serviços.	D.4.52. Com os conflitos perde-se a qualidade.	1
				Com conflitos a Psicóloga realiza apenas as tarefas estritamente do Psicólogo	Categoria que compreende as unidades de registo que referem que como resultado dos conflitos, a Psicóloga poderá executar apenas as tarefas que considera serem estritamente do Psicólogo.	D.4.53. A Psicóloga refugia-se na execução das tarefas atribuídas estritamente ao Psicólogo.	1
				Com os conflitos entre as equipas os benefícios do trabalho parceria	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem à perda dos benefícios de se trabalhar em equipa como resultado dos conflitos entre serviços.	D.4.54. Perde-se a “riqueza do trabalho conjunto”. D5 concorda com D.4.54.	2
				Necessidade de estar atento às possíveis incongruências entre sugestões da Educação Especial e da Psicóloga	Nesta categoria, encontram-se as unidades de registo que se referem à existência de incongruências entre sugestões da Psicóloga e decisões da Educação Especial, e à necessidade de estar atento às mesmas.	D.7.75. Inspeção na Educação Especial questionou qual o grupo que estava errado [Orientação Vocacional ou PEI]. D.7.76. D2 concorda com D.7.75.	2
				Possibilidade de incongruências entre a Educação Especial, a Psicologia e a organização da escola			
				Consequências dos conflitos entre a Psicologia e a Educação Especial			
				Consequências dos conflitos entre as duas equipas			

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			equipa que trata dos assuntos da Educação Especial.	Educação Especial.	partilhareм de uma interpretação relativamente a assuntos como a legislação e outros documentos.	D.8.2. Leitura dos documentos essencial para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial.	1
						D.8.3. Interpretação igual para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial.	3
						D.8.4. D2 concorda com D.8.3.	
						D.8.5. D4 concorda com D.8.3.	
						D.8.6. Base do funcionamento da equipa encontra-se na interpretação semelhante.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				abrange e é fundamental para o funcionamento da equipe que trata dos assuntos de Educação Especial	equipa que trata dos assuntos da Educação Especial	Educação Especial é essencial os seus elementos serem capazes de não se limitarem à lei.	D.8.20. Ser flexível com a legislação se existirem dúvidas. D.8.21. D2 concorda com D.8.20.	2
					Capacidade de adotar uma perspectiva mais abrangente é uma necessidade para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial	Esta categoria compreende as unidades de registo que aludem que para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial é essencial os seus elementos serem capazes de adotar uma perspectiva mais abrangente.	D.8.22. Capacidade de adotar perspectiva mais abrangente. D.8.23. D1 concorda com D.8.22.	2
					Necessidade de flexibilidade para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial	Esta categoria compreende as unidades de registo que aludem que para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial é essencial os seus elementos serem flexíveis.	D.8.13. Necessidade de flexibilidade para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial. D.8.17. Ser flexível se for benéfico para o aluno.	1
							D.8.18. Facilitar prazos se for benéfico para aluno.	1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			Capacidade de se questionar em é uma necessidade e para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial	Capacidade de se questionarem é uma necessidade para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que aludem à necessidade de os elementos que integram a equipa que trata dos assuntos da Educação Especial possuírem a capacidade de se questionarem, para o essencial funcionamento da equipa.	D.8.19. Capacidade de se questionarem.	1
			Trabalho em equipa pode ser facilitado	Trabalho em ser facilitado	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam que o trabalho em equipa pode ser facilitado.	D.6.67. Trabalho (em equipa) poderá ser facilitado.	1
			Bom entendimento entre Psicóloga e Professora de Educação Especial facilita o trabalho em articulação	Bom entendimento entre Psicóloga e Professora de Educação Especial facilita o trabalho em articulação	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem ao facto que o trabalho em articulação poderá ser facilitado se existir um bom entendimento entre a Psicóloga e a Professora de Educação Especial.	D.4.80. O trabalho é facilitado [por se entenderem bem]	1
			Falta de disponibilidade para o conhecimento e para o conhecimento	Falta de disponibilidade para o conhecimento e para o conhecimento para trabalhar em equipa poderá resultar na ausência de	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que a falta de disponibilidade para o conhecimento e para trabalhar em equipa dos elementos da equipa podem ter como consequência a falta	D.8.57. Ausências dos critérios já referidos poderão resultar na ausência de conhecimentos científicos.	3

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

			trabalho em equipe	conhecimentos científicos	de conhecimentos científicos.	D.8.59. D2 concorda com D.8.57. D4 D.8.61. D4 concorda com D.8.57.	
				Falta de disponibilidade para o conhecimento e para trabalhar em equipe poderá resultar na ausência de competências humanas	Esta categoria inclui as unidades de registro que referem que a falta de disponibilidade para o conhecimento e para trabalhar em equipe dos elementos da equipa podem ter como consequência a falta de competências humanas.	D.8.58. Ausências dos critérios já referidos poderão resultar na ausência de competências humanas. D.8.60. D2 concorda com D.8.58. D4 D.8.61. D4 concorda com D.8.58.	3
				Necessidade da realização correta do Relatório Técnico-Pedagógico	Nesta categoria enquadram-se as unidades de registro que salientam a necessidade de o Relatório Técnico-Pedagógico ser elaborado corretamente.	D.3.63. Relatório Técnico-Pedagógico tem de ser bem feito. D.3.64. D2 e D4 concordam com D.3.63.	2
			Plano de intervenção pedagógica a deve ser realizado pelos Professores	Elaboração do PEI é pelo Professor de Educação Especial	Esta categoria contém as unidades de registro que aludem à opinião de que o PEI deve ser elaborado pelo Professor de Educação Especial.	D.3.65. Programa Educativo Individual realizado pelo professor de Educação Especial. D.3.66. D4 concorda com D.3.65.	2

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				Informação para o PEI recolhida pelo Professor de Educação Especial	Esta categoria contém as unidades de registo que aludem à opinião de que a informação para o PEI deve ser recolhida pelo Professor de Educação Especial.	D.3.67. Professor de Ed. Especial recolhe informação para PEI	1
				Professores que têm informação do aluno devem planear a intervenção pedagógica	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que indicam que o planeamento da intervenção com o aluno deve ser elaborada pelos professores que têm a informação.	D.5.41. Professores que têm a informação planeiam intervenção pedagógica.	1
Elaboração de planos relacionados com o aluno de Educação Especial deverá ser realizada em colaboração entre o Psicólogo e o Professor de Educação Especial				Preparação dos PITs em colaboração entre Educação Especial e Psicologia	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a colaboração entre a Educação Especial e o Psicólogo na preparação dos PITs.	D.7.100. Neste ano já sabiam que tinham de preparar os PITs para a comunidade. D.7.101.D2 concorda com D.7.99. D.7.102. D2 concorda com D.7.100. D.7.103. Preparação dos PITs é um trabalho em conjunto entre a Educação Especial e o Psicólogo.	3
							1

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

				D.3.85. D4 concorda com D.3.84. D.3.86. Restantes participantes concordam com D.3.84.	
				D.5.22. Medidas pedagógicas desenvolvidas com auxílio dos Professores.	1
				D.3.69. Professor de Ed. Especial solicita opinião sobre as medidas à Psicóloga.	1
				D.5.55. Trabalho em conjunto para avaliar os apoios necessários.	1
				D.8.24. Necessidade da equipa estar em constante movimento em época de exames. D.8.25. D4 concorda com D.8.24.	2
				A categoria refere-se às unidades de registo que alude ao facto de as medidas pedagógicas serem desenvolvidas com o auxílio dos professores.	
				Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam o facto de o Professor de Educação Especial solicitar a opinião da Psicóloga relativamente às medidas a aplicar ao aluno.	
				Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que se referem ao facto de o Psicólogo e a Educação Especial colaborarem na avaliação dos apoios necessários para os alunos.	
				Nesta categoria compreendem-se as unidades de registo que mencionam a necessidade de a equipa de Educação Especial se manter atualizada na época de exames.	
				Medidas pedagógicas desenvolvidas com auxílio dos Professores	
				Professor de Educação Especial solicita opinião da Psicóloga relativamente às medidas	
				Apoios necessários avaliados pelo Psicólogo e pela Educação Especial	
				Necessidade da equipa estar em constante atualização em época de exame	
				Medidas pedagógicas elaboradas em colaboração entre os Psicólogos e o Professor de Educação Especial	

Tabela de Categorização do *Focus Group* realizado com Psicólogas Escolares

					D.8.26. Necessidade da equipa estar em constante atualização em época de exames. D.8.27. D1 concorda com D.6.26.	2
			Afirmação da Educação Especial com base em interesses	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que referem que a Educação Especial afirmou-se com base em interesses.	D.10.111.Ed. Especial começou a afirmar-se por uma questão de interesses.	1
			Novos elementos da Educação que convictos que percebem dessa área	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que os novos elementos que chegam à área da Educação parecem pensar que dominam a área.	D.10.165. Quem chega de novo à Educação pensa que percebe de Educação.	1
			Novos elementos da Educação alteram os profissionais	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que quando aparecem novos elementos na área da Educação são alterados os profissionais que constituem a equipa.	D.10.166. Mudança de profissionais [por quem chega à Educação].	1
			Novos elementos da Educação criam novas equipas	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que quando aparecem novos elementos na área da Educação são criadas novas equipas.	D.10.168. Criação de novas equipas [por quem chega à Educação].	1
			Novos elementos da	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que quando	D.10.167. Invenção de novas leis [por quem	1
			Novos elementos da Educação realizam várias alterações na legislação referente à Educação Especial			

ANEXO XV

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

5. ^a Ordem	4. ^a Ordem	3. ^a Ordem	2. ^a Ordem	1. ^a Ordem	Indicadores	Unidades de registo	N.º de Registo
					Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam que determinadas áreas não são de intervenção da Psicologia Escolar, sendo mencionados os alunos cegos e de baixa visão, que são mais de acompanhamento clínico, não sendo também o Psicólogo Escolar a trabalhar o Braille.	P.5.230. Psicólogo não vai trabalhar Braille.	1
Psicólogo escolar		Tarefas que não se incluem nas do Psicólogo Escolar		Tarefas que a Psicologia não vai desempenhar		P.5.64. Área dos cegos poderia referir mais aos clínicos. P.5.65. P3 concorda com P.5.64.	2
	Atribuição de tarefas ao Psicólogo Escolar			Sugestões pedagógicas não são tarefa do Psicólogo	Esta categoria inclui unidades de registo que mencionam a opinião de participantes que no que se refere à sugestão de medidas pedagógicas, estas não são tarefa do Psicólogo Escolar.	P.5.189. Não visualiza o serviço de Psicologia como forma de dar receitas pedagógicas.	1
				Avaliação de áreas mais relacionadas com clínica não é	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que	P.4.71. Avaliação da área da saúde realizada por outros técnicos.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			tarefa do Psicólogo Escolar	quando se trata da avaliação de áreas mais relacionadas com clínica, já não se considera uma tarefa do Psicólogo Escolar, mas sim de outros técnicos.	P.4.72. Avaliação do foro clínico realizada por outros técnicos.	1
			Psicóloga do agrupamento não foi colocada para fazer acompanhamento	Nesta categoria integram-se as unidades de registo que referem que a Psicóloga não foi colocada no agrupamento para realizar acompanhamentos.	P.7.33. Psicóloga não está colocada para dar acompanhamento.	1
		Tarefas da Psicóloga do agrupamento não inclui o acompanhamento de alunos		Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que referem que o Psicólogo do agrupamento não deve fazer acompanhamentos, não é esse o seu papel no agrupamento.	P.7.41. Não é esse o papel da Psicóloga do agrupamento.	1
			Psicóloga do agrupamento não pode fazer acompanhamento		P.7.29. Psicóloga não pode dar acompanhamento.	1
					P.7.42. Psicóloga do agrupamento não pode dar acompanhamento.	1
					P.7.34. Psicóloga não pode fazer acompanhamento.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				Professores de Educação Especial não colocam a possibilidade do Psicólogo fazer acompanhamentos	Esta categoria inclui as unidades de registro onde é sugerido que nem se coloca a possibilidade da Psicóloga do agrupamento realizar acompanhamentos.	P.7.28. Professores de Educação Especial não colocam a possibilidade do Psicólogo fazer acompanhamentos.	1
				Função do Psicólogo é um assunto extenso	Esta categoria compreende as unidades de registro que mencionam que no que se refere à função do Psicólogo haveria muito que falar.	P.5.6. Relativamente à função do Psicólogo há muito que falar.	1
				Psicóloga para contornar alguns assuntos	Incluem-se nesta categoria as unidades de registro que apontam que a Psicóloga na escola é necessária para contornar alguns assuntos.	P.3.45. Psicólogo para contornar alguns assuntos.	1
				Situações emocionais são tarefa do Psicólogo	As unidades de registro que compõem esta categoria aludem à opinião dos docentes de que a intervenção em situações onde a problemática/dificuldade se encontra ao	P.5.72. Psicólogo para bem-estar. P.5.73. P2 concorda com P.5.72.	2
						P.9.23. Psicóloga para trabalhar fator emocional nos alunos que necessitam.	2

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			cognitivo é tarefa do Psicólogo Escolar	unidades de registo que mencionam a avaliação do desenvolvimento cognitivo como tarefa do Psicólogo Escolar.	cognitivo tem de ser avaliado pelo Psicólogo.	
					P.5.193. Psicólogo avalia o desenvolvimento cognitivo.	1
			Avaliação das competências do aluno é tarefa do Psicólogo Escolar	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam a avaliação de competências dos alunos como tarefa do Psicólogo Escolar.	P.5.69. Psicólogo para avaliar capacidades.	1
			Avaliação poderá não ser a tarefa mais importante do Psicólogo	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo onde é ponderado que a avaliação poderá não ser a tarefa mais importante do Psicólogo.	P.3.52. Avaliação pode não ser o mais importante.	1
			Psicólogo para auxiliar os vários agentes a trabalhar com as competências do aluno	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam que uma das tarefas do Psicólogo passa por auxiliar os vários agentes educativos a trabalhar com as	P.5.70. Psicólogo para fazer com que os vários agentes saibam trabalhar com as capacidades do aluno.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				competências do alunos.			
				As unidades de registo que constituem esta categoria referem que as tarefas do Psicólogo Escolar na escola não se limitam à Ed. Especial.	P.6.71. Não se limita à Educação Especial.	1	
					P.6.75. Outras problemáticas que não a Educação Especial.	1	
				Esta categoria inclui as unidades de registo que sugerem que a intervenção é um papel secundário do Psicólogo.	P.7.18. Secundariamente intervenção.	1	
				A presente categoria é constituída pelas unidades de registo que expressam o facto de o Psicólogo Educacional ter muito trabalho com a Ed. Especial na escola.	P.4.69. Psicólogo Educacional tem muito trabalho com a Educação Especial na escola.	1	
				Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que indicam a Orientação Vocacional como principal tarefa do Psicólogo Escolar.	P.1.15. Psicólogas são apenas para testes vocacionais para o 9.º ano. P.1.16. Principal tarefa é OV. P.6.72. Também tem a Orientação Vocacional.	1 1 1	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				unidades de registo que apontam o esclarecimento de dúvidas como um dos papéis da Psicóloga, nomeadamente esclarecer dúvidas aos Professores de Ed. Especial.	dúvidas aos Professores de Educação Especial.	
					P.9.19. Psicóloga para esclarecer dúvidas.	1
				Nesta categoria encontram-se as unidades de registo onde se refere que um dos papéis da Psicóloga na escola se prende com a orientação, nomeadamente orientar como trabalhar as relações.	P.9.20. Psicóloga para orientar.	1
			Psicóloga para orientar		P.9.22. Psicóloga para orientar forma a trabalhar as relações.	1
				Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que referem a sugestão de estratégias como uma das tarefas da Psicóloga.	P.9.21. Psicóloga para sugestão de estratégias.	1
			Psicóloga para sugerir estratégias			
				Esta categoria inclui as unidades de registo onde é indicado que um dos papéis da Psicóloga se prende com dar indicações sobre o	P.9.25. Psicóloga dá indicações.	1
			Psicóloga para dar indicações		P.9.26. Psicóloga dá indicações do que se deve fazer.	1
					P.9.27. Psicóloga dá indicações da	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				que se deve fazer com determinadas situações.	pertinência de tocar no assunto.	
			Psicóloga para realizar a ligação com os pais	As unidades de registo que constituem esta categoria referem-se à realização da ligação entre a escola e os pais como um dos papéis do Psicólogo Escolar.	P.1.25. Psicóloga para lidar com os pais. P.1.26. P.1.22..	2
					P.9.15. Importância da Psicóloga para fazer a ligação com os pais.	1
				Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que indicam o auxílio dos pais como um dos papéis do Psicólogo Escolar.	P.1.23. Luto dos pais poderá ser trabalhado com a Psicóloga.	1
			Psicóloga para auxiliar os pais		P.1.22. Pais ainda não fizeram luto.	1
					P.1.35. Falta de aceitação dos pais.	1
					P.1.30. Pais poderão precisar do auxílio da Psicóloga.	1
				Esta categoria apresenta as unidades de registo que apontam o diagnóstico como um dos papéis do Psicólogo Escolar.	P.5.59. Compete ao Psicólogo da escola estar no diagnóstico.	1
			Diagnóstico referido como um dos papéis do Psicólogo Escolar		P.5.63.Quando refere a necessidade constante do diagnóstico do Psicólogo não se refere aos clínicos.	1
					P.5.39. Papel do Psicólogo é muito de diagnóstico.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				considera necessário.			
				Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que salientam a indispensabilidade do acompanhamento dos alunos pela Psicóloga.	P.7.40.Acompanhamento é essencial.	1	
				Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que referem que os Professores de Educação Especial solicitam o serviço da Psicóloga para o acompanhamento de alunos.	P.7.31. Necessidade do suporte do Psicólogo reside no acompanhamento.	1	
				Professores de Educação Especial solicitam Psicóloga para acompanhamento de alunos	P.7.35. Por vezes solicitam acompanhamento.	1	
				Psicóloga realiza acompanhamento	P.7.32.Psicóloga Escolar faz acompanhamento.	1	
				Ocorrência de acompanhamento esporádicos pela Psicóloga	P.7.36. Ocorrem acompanhamentos esporádicos.	1	
				Caracterização da pessoa inclui-se na	P.5.3. Psicologia debruça-se na	1	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				área de trabalho da Psicologia	unidades de registo que apontam a caracterização da pessoa como uma das áreas de trabalho da Psicologia.	caracterização da pessoa.	
				Trabalho com o aluno inclui-se na área de trabalho da Psicologia	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam o trabalho com o aluno como uma das áreas de trabalho da Psicologia.	P.5.4. Psicologia poderá trabalhar com o aluno.	1
				Anteriormente tarefa do Psicólogo estava mais relacionada apenas com a Orientação Vocacional	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam que em anos anteriores, as tarefas dos Psicólogos estavam mais relacionadas apenas com a Orientação Vocacional.	P.6.81. Psicólogos já foram apenas para Orientação Vocacional. P.6.82. P2 concorda com P.6.81.	2
				Situação do Psicólogo há alguns anos atrás		P.9.4. Primeira Psicóloga trabalhava mais com Orientação Vocacional.	1
				Psicóloga mais presencial com os alunos com problemas	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que apontam que em anos anteriores, o Psicólogo estava mais presente no que se refere ao alunos com problemas, que em outros assuntos do contexto escolar.	P.9.9. Psicóloga mais presencial com alunos com problemas.	1
						P.9.10. Psicóloga foi mais presencial com os alunos com deficiências.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

Articulação entre serviços	Formação do Psicólogo e do Professor de Ed. Especial		Necessidade de adoção de um papel mais ativo na formação do corpo docente	Esta categoria compreende as unidades de registo que salientam a necessidade da adoção de um papel mais ativo ao nível da formação do corpo docente.	P. 3.69. Tem de se adotar um papel mais ativo na formação do corpo docente.	1
			Formação do Psicólogo e do Professor de Educação Especial é direcionada para a observação	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam o facto de a formação de Psicólogo e Professor de Educação Especial está direcionada para a observação de vários campos.	P. 3.64. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm formação voltada para a observação.	1
					P. 3.66. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm formação voltada para a observação.	
					P. 3.67. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm de saber observar vários campos.	
					P. 3.68. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm de saber observar vários campos.	
					P. 3.65. Psicólogo e Professor de Educação Especial	
					P. 3.65. Psicólogo e Professor de Educação Especial	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

		têm formação para auxiliarem na evolução	explicitam que a formação do Psicólogo e Professor de Ed. Especial inclui o auxílio na evolução, desenvolvimento da criança.	têm formação para auxiliarem na evolução.	
Presença dos grupos de Educação Especial e de Psicologia no contexto escolar	Presença dos grupos de Educação Especial e de Psicologia no contexto escolar	Importância e necessidade dos Serviços de Psicologia e do grupo de Ed. Especial na escola	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que asseveram a importância da presença dos Serviços de Psicologia e do grupo de Ed. Especial na escola.	P.5.143. Serviços de Psicologia e grupo de Educação Especial são muito importantes na escola.	1
			Esta categoria compreende as unidades de registo que sugerem a necessidade dos Serviços de Psicologia e o grupo de Ed. Especial serem mantidos no contexto escolar.	P.5.144. Dois grupos têm de ser mantidos.	
			Nesta categoria integram-se as unidades de registo que apontam a necessidade dos Serviços de Psicologia e da Ed.	P.5.145. Dois grupos têm de ser alargados.	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			Especial serem alargados.			
Conquista do espaço da Psicologia e da Ed. Especial nas escolas	Conquista do espaço da Psicologia e da Ed. Especial nas escolas	Serviços de Psicologia e grupo de Ed. Especial entraram na escola há pouco tempo	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que sugerem que os serviços de Psicologia e a Ed. Especial começaram a integrar o contexto há pouco tempo.	P.5.146. Dois grupos entraram na escola há muito pouco tempo.	1	
		Ed. Especial e Psicologia possuem um bom espaço nos agrupamentos	As unidades de registo que constituem esta categoria referem-se à opinião de que os serviços de psicologia e de Ed. Especial já conquistaram um espaço significativo nos agrupamentos.	P.5.179. Educação Especial e Psicologia têm um espaço muito rico nos agrupamentos.	1	
	Conquista do espaço da Psicologia e da Ed. Especial nas escolas	Ed. Especial e Psicologia ainda têm de lutar pelo espaço nos agrupamentos	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem ao facto que os serviços de Psicologia e de Ed. Especial ainda necessitam de lutar pelo seu espaço nos agrupamentos.	P.5.180. Educação Especial e Psicologia têm um espaço muito bom nos agrupamentos.	1	
		Espaço do Psicólogo na escola é um espaço que ainda se tem de conquistar	Esta categoria contém as unidades de registo que o denunciam que o	P.5.182. Educação Especial e Psicologia têm de lutar pelo espaço.	1	
				P.5.177. É um espaço que se conquista.	1	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

		espaço do Psicólogo no contexto escolar ainda se tem de conquistar.			
	Conquista do espaço do Psicólogo na escola é um processo muito lento	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que indicam que a conquista de espaço no contexto escolar pelo Psicólogo é um processo muito lento.	P.5.178. É um processo muito lento.	1	
Espaço da Ed. Especial no contexto escolar		Esta categoria refere-se às unidades de registo que expressão que a Ed. Especial já conquistou um grande espaço no agrupamento, no sentido em que já são considerados um departamento.	P.5.163. No agrupamento de P1 a Educação Especial é um departamento. P.5.160. No agrupamento de P1 os professores de Educação Especial têm um grande espaço.	1	
	Ed. Especial já conquistou um grande espaço no agrupamento		P.5.161. No agrupamento de P1 os professores de Educação Especial têm uma boa conquista de espaço.	1	
			P.5.166. Departamento de Educação Especial tem um espaço.	1	
	Necessidade dos despistes serem	Esta categoria inclui as unidades de registo onde é	P.2.38. Despistes deveriam ser	1	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			realizado com equipa	apontada necessidade de os despistas, ou seja, a despistar se os alunos são elegíveis para Ed. Especial, deveriam ser realizados pela equipa.	realizados com equipa.	
			Articulação é uma partilha entre as duas áreas	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem ao facto de a articulação ser uma partilha entre as duas áreas.	P.4.57. É uma troca. P.4.58. É uma partilha. P.4.59. P4 concorda P.4.58.	1 2
			Articulação atual é semelhante à experiência na Madeira	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam que o nível e forma de articulação entre os serviços atualmente, é semelhante ao que o participante descrevia há uns anos na Madeira.	P.9.81. Articulação atual semelhante à da Madeira.	1
			Presença dos Psicólogos nos agrupamentos é uma vantagem para a articulação entre os dois serviços	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam para a opinião dos professores de que a presença dos Psicólogos no agrupamentos é	P.9.79. Atualmente já têm a vantagem da proximidade dos Psicólogos. P.9.80. Atualmente já têm a vantagem da ter	1 1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

		experiências onde não ocorreu muita articulação entre o Psicólogo e a Ed. Especial.			
	Não houve muita articulação porque Psicólogo tinha outro trabalho	Nesta categoria encontram-se as unidades de registro que se refere às experiências onde não ocorreu muita articulação entre o Psicólogo e a Ed. Especial, pois o Psicólogo tinha outro trabalho.	P.4.33. Psicólogo tinha outro trabalho.	1	
	Articulação muito positiva	Esta categoria compreende as unidades de registro onde a articulação entre o Psicólogo e a Ed. Especial é classificada como muito positiva.	P.9.29. Articulação excelente.	1	
			P.9.30. Articulação sempre muito positiva.	1	
			P.9.31. Educação Especial sempre trabalhou com os Serviços de Psicologia.	1	
			P.9.33. Articulação estreita.	1	
			P.9.34. Articulação direta.	1	
			P.9.36. Articulação sempre excelente.	1	
			P.9.37. Experiência riquíssima com a Psicologia.	1	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

						P.9.38. Experiência muito positiva com a Psicologia.	1
						P.5.219. Trabalho em conjunto.	1
						P.5.220. Trabalho coincide.	
						P.5.221. Avaliações realizam-se me parceria.	1
						P.5.222. Avaliações acabam por coincidir.	1
							1
						P.9.35. Articulação sobretudo informal.	
						P.4.91. Professores de Educação Especial sentem necessidade de ter o Psicólogo perto.	1
						P.4.103. Professores de Educação Especial reconhece necessidade da Psicóloga.	
							2
						P.4.92. Sentimentos de necessidade da proximidade do	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			necessidade do Psicólogo e da Ed. Especial trabalharem em proximidade na elaboração de diagnósticos.	Psicólogo para os diagnósticos. P.4.93. P2 concorda com P.4.92.	
		Proximidade da Psicóloga da Educação Especial devido à sua permanência na escola	Esta categoria refere-se às unidades de registo que sugerem que a permanência da Psicóloga na escola aproxima as duas áreas.	P.4.66. Psicóloga na escola fica mais próxima da Educação Especial.	1
		Vontade da Ed. Especial da Psicóloga estar próxima	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que expressam a vontade da Ed. Especial da Psicóloga permanecer próxima da Ed. Especial.	P.4.68. Educação Especial quer que o Psicólogo esteja próximo da Educação Especial.	1
		Ed. Especial e Psicóloga trabalham em grande proximidade	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam o facto da Ed. Especial e a Psicóloga trabalharem em grande proximidade, mantendo um contacto bastante frequente e trabalhando em	P.3.37. Trabalha praticamente directamente com o Psicólogo. P.9.32. Serviços de Psicologia sempre trabalharam com a Educação Especial. P.3.38. Contacto quase diário. P.3.39. Contacto em dias alternados	1 1 1 1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			parceria frequentemente.	(quando não é diário).	
		Permanência da Psicóloga na escola poderá não se traduzir numa relação mais próxima com a Ed. Especial	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que expressam que o facto da Psicóloga estar na escola não significa que a sua relação com a Ed. Especial seja mais próxima.	P.4.67. Psicóloga na escola poderá não estar mais próxima da Educação Especial.	1
Legislação atual promove proximidade entre Psicólogo e Ed. Especial	Legislação atual promove proximidade entre Psicólogo e Ed. Especial	As unidades de registo nesta categoria referem que a legislação atual apresenta diretrizes que implicam que o Psicólogo se relacione muito proximamente com a Ed. Especial.		P.4.74. Legislação atual implica que o Psicólogo esteja muito próximo da Educação Especial.	1
	CIF e as suas formalidades promovem uma maior proximidade entre o Psicólogo Escolar e a Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que sugerem uma maior aproximação entre o Psicólogo e a Ed. Especial consequência da CIF e da formalidade resultantes da mesma.		P.4.75. Perfil de funcionalidade implica a proximidade entre Psicólogo e Educação Especial. P.4.76. Necessidade de proximidade entre o Psicólogo e a Educação Especial devido à CIF.	1
				P.4.77. Necessidade de informação sobre o nível cognitivo do	2

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				pertencer à equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.			
				Incluem-se nesta categoria as unidades de registo alusivas à opinião de que deve ser desenvolvida uma articulação entre a equipa e o serviço de saúde local, mas este não deve integrar formalmente a equipa.		P.2.77. Necessidade de articular com Serviço de Saúde da localidade.	1
				Articulação com o Serviço de Saúde local, mas não este não integra a equipa		P.2.78. [Serviço de Saúde] não está com a equipa na escola.	1
						P.2.79. Serviço de Saúde tem de estar na localidade.	1
						P.2.80. Serviço de Saúde tem de estar nos respetivos serviços.	1
				Equipa de Ed. Especial é mais específica	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que a equipa de Ed. Especial é mais específica.	P.2.76. Equipa de Educação Especial é mais específica.	1
				Funções do Psicólogo Escolar são semelhantes às dos restantes profissionais da equipa	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que referem que as funções do Psicólogo Escolar são semelhantes às dos restantes profissionais da equipa.	P.5.1. São semelhantes. P.5.7. São semelhantes.	2
				Comparação entre funções do Psicólogo e dos restantes profissionais da equipa			

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				Funções do Psicólogo Escolar e dos restantes profissionais da equipa complementam-se	Esta categoria inclui as unidades de registo onde é mencionado que as funções do Psicólogo e as dos restantes membros da equipa complementam-se nas suas diversas áreas.	P.5.8. Complementam-se. P.5.9. P2 concorda com P.5.8. P.5.12. Complementam-se. P.5.13. P2 concorda com P.5.12. P.5.10. Complementam-se em áreas distintas. P.5.11. P4 concorda com P.5.10.	3
							2
							1
							2
							1
							1
							2

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	categoria sugerem que o papel do Psicólogo como mediador é essencial para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	P.8.8. Psicólogo como mediador na sua área.	1
					P.3.44. Psicóloga como mediadora.	1
					P.8.9. Tempo.	1
			Necessidade de tempo devido à dificuldade em conciliar a disponibilidade de todos os envolvidos no processo de Educação Especial	Esta categoria constitui-se pelas unidades de registo que apontam a necessidade de tempo para conciliar a disponibilidade de todos os envolvidos no processo de Ed. Especial.	P.8.10. Dificuldade em conciliar disponibilidade dos pais e dos professores de Ed. Especial.	1
			Os elementos da equipa partilham do mesmo objetivo de trabalho	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam a necessidade dos elementos da equipa partilharem do mesmo objetivo de trabalho.	P.8.11. “Trabalharemos todos para o mesmo”. P.8.12. P2 concorda com P.8.11.	2
					P.8.13. “Terem um objetivo comum”.	1
			Determinação de objetivos para o grupo	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam a determinação de objetivos para o grupo que trata dos	P.8.14. Determinar objetivos.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				assuntos da Ed. Especial.			
			Determinação de objetivos de grupo com vista ao mais benéfico para a criança	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam o facto de determinados objetivos para o grupo com base no que será mais benéfico para a criança.	P.8.15. Objetivos baseados no melhor para a criança.	1	
			Cada elemento deverá contribuir para alcançar os objetivos determinados	As unidades de registo que constituem esta categoria referem-se à necessidade de cada elemento contribuir para os objetivos determinados para o grupo.	P.8.16. A partir dos objetivos, cada elemento contribui com uma parte. P.8.17. Forma de ser bem-sucedidos. P.8.18. P2 concorda com P.8.17.	3	
		Empatia fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial	Empatia é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a empatia entre os elementos como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P.8.22. “Empatia entre os elementos”.	1	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			Empatia essencial para todos estarem ocorrentes de cada caso de Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam a necessidade da empatia como essencial para todos os elementos estarem ocorrentes do caso que está a ser tratado.	P.8.26. Para todos estarem ocorrentes de cada caso.	1
			Confiança é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam a confiança entre os elementos como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial.	P.8.55. Confiança uns nos outros. P.8.56. P2 concorda com P.8.55. P.8.58. Terem confiança uns nos outros.	3
			Conhecerem-se é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam o facto dos intervenientes se conhecerem como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P.8.57. Conhecerem-se.	1
			Para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de	Esta categoria é constituída por unidades de registo que apontam a	P.8.28. Exista a equipa. P.8.29. P4 concorda com P.8.28.	4

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				Educação Especial é necessário que esta exista	existência da própria equipa que trata dos assuntos de Educação Especial para que esta possa funcionar.	P. 8.30. P2 concorda com P.8.28. P.8.31. P1 concorda com P.8.28.	
				Formação dos intervenientes é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	As unidades de registo que constituem esta categoria referem-se à formação dos intervenientes como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P. 8.32. Formação dos intervenientes.	1
						P. 8.45. Terem formação.	1
				Boas competências humanas é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam as boas competências humanas dos intervenientes como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P. 8.33. Intervenientes serem humanos.	1
				Humildade é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	As unidades de registo que constituem esta categoria referem-se à humildade dos participantes como	P. 8.52. É necessário serem humildes. P. 8.53. Serem humildes para aprenderem com os outros.	1 2

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				característica fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	P.8.54. P5 concorda com P.8.53.	
				Ter perfil para esta área é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Esta categoria é constituída por unidades de registo que apontam o facto de os elementos da equipa terem perfil para trabalhar nesta área como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	2
				Gostar de aprender é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a vontade de aprender dos participantes como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial. Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a vontade de aprender	1
					P.8.35. Intervinentes terem vontade de aprender.	1
					P.8.35. Intervinentes terem vontade de aprender.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				dos participantes como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.			
				Atualmente as coisas não são estáticas	Esta categoria refere-se às unidades de registo que salientam a necessidade das pessoas estarem disponíveis para aprender, pois os conhecimentos não são estáticos.	P.8.50. Atualmente as coisas não são estáticas.	1
				Disponibilidade	Apontam a disponibilidade como importante para a articulação entre os profissionais.	P.9.2. Disponibilidade.	1
				Participar é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Encontram-se na presente categoria as unidades de registo que referem a vontade dos participantes participarem como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P.8.37. Intervenientes gostem de participar.	1
						P.8.41. Participar.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				Competências de trabalho em equipa são fundamentais para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Esta categoria compreende as unidades de registo que indicam que as competências de trabalho em equipa, bem como o gosto pelo mesmo, como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P. 8.36. Intervinentes gostarem de trabalhar em grupo.	1
						P. 8.42. Trabalhar em equipa.	1
				Vontade de trabalhar para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que referem a vontade de trabalhar como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P. 8.34. Intervinentes terem vontade de trabalhar.	1
				Gostarem da área que trabalham é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que apontam o gosto pela área em que trabalham como fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P. 8.38. Gostarem do trabalho. P. 8.39. P2 concorda com P.8.38.	2
						P. 8.43. Gostarem da área onde intervêm. P. 8.44. P2 concorda com P.8.43.	2

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			Interferência na dinâmica do grupo	Possibilidade de perda de confiança entre elementos quando o grupo é muito grande	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à possível falta de confiança entre os elementos do grupo, causada pelo fato de o grupo ter muitos elementos.	P.5.97. Em grupos muito grandes pode perder-se a confiança entre elementos.	1
				Possibilidade de perda de confiança entre elementos por falta de interesse nos conhecimentos de cada um	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à possível falta de confiança entre os elementos do grupo, por estes não terem interesse pelos conhecimentos uns dos outros.	P.5.98. Falta de confiança porque não se interessam pelos conhecimentos uns dos outros.	1
				Ideia que alguém fora do grupo possui mais conhecimentos	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam a ideia que alguém fora da equipa possuirá mais conhecimentos que algum membro do grupo.	P.5.99. Querem alguém de fora do grupo. P.5.100. Ideia que pessoa de fora é catedrático.	1
						P.5.101. Ideia que pessoa de fora tem mais conhecimentos.	2
						P.5.102. P2 concorda com P.5.101.	
				Défi ce na disponibilidade para aprender entre os	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo	P.5.103. Défi ce na disponibilidade para aprender entre os	2

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			vários elementos do grupo	que expressam o facto de nas equipas, alguns elementos não estarem disponíveis para aprender com os outros elementos do grupo.	vários elementos do grupo. P.5.104. P2 concorda com P.5.103.	
			Possibilidade da formação dos professores não estar atualizada	As unidades de registo incluídas na categoria referem-se à possibilidade da formação dos professores não estar atualizada.	P.5.134. Formação dos professores poderá não estar atualizada.	1
			Formação académica poderá não gerar alterações na prática da profissão	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam que a formação académica poderá não ser o suficiente para alterar a prática, pois alguns profissionais apenas as realizam por exibição.	P.5.94. Pessoas querem formação apenas para exibição.	1
					P.5.95. Na prática a formação não gera alterações. P.5.96. P2 concorda com P.5.95.	2
			Formação académica não é suficiente para ser bom profissional	Nesta categoria as unidades de registo expõem a opinião de que para ser um bom profissional apenas a formação académica não é suficiente, são necessárias outras características.	P.5.135. Formação académica não é suficiente.	1
					P.5.136. Títulos académicos não são suficientes.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				Alguns profissionais possuem a ideia que por desenvolverem a sua formação académica já sabem tudo	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que mencionam o facto de alguns profissionais pensarem que por darem continuidade à sua formação académica significa que ficam a saber tudo.	P.5.136. Títulos académicos não são suficientes.	1
				Necessidade de sensibilidade para coesão	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à necessidade de os elementos serem sensíveis para a coesão.	P.5.137. Necessidade de habilidade para coesão.	1
				Ausência de empatia entre os elementos dificulta o trabalho da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que sugerem que a ausência de empatia entre os elementos poderá dificultar o trabalho entre a equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial.	P.5.138. Necessidade de sensibilidade para coesão.	1
				Ausência de partilha de informação entre os elementos dificulta o trabalho da equipa que trata	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo onde é sugerido que a ausência de	P.8.23. Sem empatia há dificuldades. P.8.24. P3 concorda com P.8.23. P.8.25. P4 concorda com P.8.23.	3
						P.8.27. Sem partilha de informação o desenvolvimento é complicado.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			dos assuntos de Ed. Especial	partilha de informação entre os elementos da equipa dificulta o trabalho entre a mesma.		
			Existência de profissionais que não estão na área de trabalho que deviam	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que se referem ao facto que há profissionais que poderão não estar na área profissional mais indicada para as suas características.	P.8.40. Há pessoas deslocadas nos trabalhos.	1
			Diferentes posições dos pais poderão ser motivo de conflito	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam as diferentes posições dos pais como possível motivo de conflito.	P.8.5. Às vezes as posições dos pais não são as mesmas.	1
			Diferentes posições dos diretores de turma poderão ser motivo de conflito	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam que as posições dos Diretores de Turma como possível motivo de conflito.	P.8.6. Às vezes as posições dos diretores de turma não são as mesmas.	1
			Diferentes posições dos professores de Ed. Especial poderão ser motivo de conflito	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam as diferentes posições dos	P.8.7. Às vezes as posições dos professores de Ed. Especial não são as mesmas.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

					Professores de Ed. Especial como possível motivo de conflito.				
					Falta de informação dos pais de alunos de Educação Especial poderá um problema	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo onde é referido que a falta de informação dos pais dos alunos com N.E.E. poderá ser um problema na relação com a Ed. Especial.	P.1.21. Falta de informação dos pais poderá ser problema.	1	
					Existência de assuntos exclusivos do Psicólogos	Unidades de registo que apontam a existência de assuntos que são exclusivos dos Psicólogos, isto é, alguns assuntos devem ser trabalhados apenas pelo Psicólogo.	P.3.46. Há assuntos exclusivos dos Psicólogos.	1	
					Psicólogo essencial no diagnóstico	Contribuição única do Psicólogo para a equipa de Educação Especial	P.4.70. Psicólogo essencial no diagnóstico.	1	
							Nesta categoria encontram-se as unidades de registo onde é reconhecida a indispensabilidade do Psicólogo no diagnóstico.	P.4.94. Necessidade da proximidade da Psicóloga no diagnóstico de determinadas problemáticas.	1
								P.4.95. Necessidade da proximidade da Psicóloga no	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

					diagnóstico de problemas emocionais.	
					P.6.4. Necessidade da contratação de mais Psicólogos pelo Ministério da Educação.	1
					P.6.5. Contratação de Psicólogos.	1
					P.6.6. Importância da contratação de pelo menos dois ou três.	1
					P.6.60. Necessidade de Psicólogos suficientes para um trabalho mais eficiente.	1
					P.6.7. Realização de “reuniões conjuntas”.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

		equipa de Educação Especial			Psicólogo na equipa de Ed. Especial		
				Realização de reuniões frequentes	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à realização de reuniões frequentes como uma possível solução para aumentar a eficácia do psicólogo na equipa de Ed. Especial.	P.6.8. As reuniões não são apenas pontuais.	1
				Realização de reuniões formais e informais	Esta categoria compreende as unidades de registo que mencionam a realização de reuniões formais tanto como informais, entre o Psicólogo e a Ed. Especial, como solução para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Ed. Especial.	P.6.10. Não apenas reuniões informais.	1
				Possibilidade de reuniões formais apenas quando o Psicólogo não tem de atender a um agrupamento inteiro	Esta categoria apresenta as unidades de registo que apontam que as reuniões formais apenas são possíveis	P.6.11. Reuniões formais. P.6.9. Reuniões formais. P.6.12. Possibilidade de reuniões formais apenas quando o Psicólogo não tem de atender a um agrupamento inteiro.	2

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			quando o Psicólogo não tem a seu cargo um agrupamento inteiro.	P.6.13. P2 concorda com P.6.12.	
		Impossibilidade de reunião formal com todos os intervenientes	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que apontam a impossibilidade de serem realizadas reuniões formais com todos os intervenientes no processo de Ed. Especial.	P.6.14. Impossibilidade de reunião formal com todos os intervenientes. P.6.15. P2 concorda com P.6.14.	2
		Pelo menos dois elementos para a realização de reuniões formais	Esta categoria contém as unidades de registo que referem a necessidade de serem realizadas reuniões formais, onde estejam pelo menos dois elementos.	P.6.16. Mas ao menos dois.	1
		Integração formal do Psicólogo na equipa de Ed. Especial para aumentar a sua eficácia na equipa	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que refere a integração formal do Psicólogo no grupo de Ed. Especial como forma de aumentar a sua eficácia na equipa	P.6.40. Importância de estar completamente junto da Educação Especial.	1
				P.6.41. Sugestão da integração formal do Psicólogo no grupo.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				Necessidade do Psicólogo participar nas reuniões da Ed. Especial para aumentar a sua eficácia na equipa	Esta categoria integra as unidades de registo onde é a participação do Psicólogo nas reuniões da Ed. Especial é referida como uma das soluções para aumentar a sua eficácia na equipa de Ed. Especial.	P.6.42. Participar nas reuniões da Educação Especial.	1
				Necessidade do Psicólogo fazer parte da escola/quadro de escola para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Ed. Especial	Constituem esta categoria as unidades de registo que apontam a necessidade do Psicólogo pertencer à escola, fazer parte da escola, ou seja, do quadro, como forma de aumentar a eficácia do mesmo na equipa de Ed. Especial.	P.6.17. Psicólogo mais eficaz quando pertence à escola.	1
				Necessidade de mais justiça para os Psicólogos para aumentar a sua eficácia na equipa de Educação Especial	Esta categoria compreende as unidades de registo onde é mencionado que uma forma de aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Ed. Especial poderia ser uma maior justiça para o Psicólogo.	P.6.19. Fazer parte da própria escola. P.6.20. P2 concorda com P.6.19.	2
						P.6.79. Maior eficácia implicaria mais justiça.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				funções desenvolvidas pelo Psicólogo e pelos Professores de Ed. Especial são distintas.	P.5.67. Cada um em áreas muito específicas. P.5.68. P2 concorda com P.4.67.	2
				Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam que as funções desenvolvidas pelo Psicólogo e pelos Professores de Ed. Especial são complementares.	P.5.206. Trabalho complementar. P.5.207. P4 concorda com P.5.206.	2
				Psicólogo e Professores de Ed. Especial desenvolvem funções complementares	P.5.216. Funções que se complementam. P.5.183. Completam-se.	1
					P.5.66. Psicólogo e Professor de Educação Especial complementam-se.	1
						1
				Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que expõem a colaboração entre o Psicólogo e a Ed. Especial com tudo o que possa ser trabalhado com a criança.	P.7.22. Colaboração com tudo o que possa ser trabalhado com a criança.	1
				Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que indicam que a Psicologia e a Ed.	P.7.21. Suporte comum à criança. P.7.19. Suporte quando algo não corre bem.	1
				Os dois serviços são um suporte comum à criança		1
				Psicólogo e Professor de Educação Especial trabalham		

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			sobre o mesmo assunto		o	Especial são o suporte comum à criança quando algo não corre bem na sua aprendizagem.	P.4.52. Elemento comum à criança pode ser o Psicólogo.	1
						Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam que o Psicólogo e o Professores de Ed. Especial trabalham sobre o mesmo assunto, nomeadamente com a mesma criança.	P.4.55. Psicólogo e Professor de Educação Especial trabalham sobre a mesma criança.	1
							P.4.54. Psicólogo e Professor de Educação Especial trabalham sobre o mesmo assunto.	1
						Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam a possibilidade do Psicólogo e dos Professores de Ed. Especial partilharem informação sobre o desempenho do aluno que ambos acompanham/avaliam.	P.4.80. Psicóloga e Professor de Educação Especial podem conversar.	1
						Possibilidade da Psicólogo e dos Professores de Ed. Especial partilharem informação sobre o desempenho dos alunos	P.4.82. Professores de Educação Especial podem transmitir dados sobre o desempenho do aluno.	1
							P.4.83. Professores de Educação Especial podem informar sobre as atividades desempenhadas pelos alunos.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				trabalho do Professor de Ed. Especial	partilha de informação entre Psicólogo e Ed. Especial beneficia o trabalho do Professor de Ed. Especial.	do Professor de Educação Especial. P.5.227. P4 concorda com P.5.226. P.5.228. P5 concorda com P.5.226.	
				Articulação entre Psicologia e Ed. Especial na avaliação para Ed. Especial	Esta categoria compreende as unidades de registo que mencionam a articulação entre a Psicologia e a Ed. Especial nos momentos de avaliação para a referência para Ed. Especial, nomeadamente a dependência da decisão de referência da avaliação da Psicologia.	P.4.43. Remeter o aluno para Educação Especial depende da avaliação do Psicólogo.	1
						P.4.79. Discussão verbal sobre a possibilidade do aluno integrar a Educação Especial.	1
						P.4.81. Psicóloga e Professor de Educação Especial podem avaliar em conjunto.	1
						P.9.11. Psicóloga ajudou Professores de Educação Especial a fazerem a avaliação.	1
						P.4.84. Professores de Educação Especial podem complementar [avaliação psicológica] diagnóstico.	1
						P.7.1. Avaliar.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			Recorre ao Psicólogo nas situações de avaliação	Recorre ao Psicólogo nas situações de avaliação	Recorre ao Psicólogo nas situações de avaliação	Categoria inclui as unidades de registo que se referem ao facto dos Professores de Educação Especial apontarem que recorrem ao Psicólogo nas situações de avaliação.	P.7.17. Principalmente avaliação. P.7.23. P1 concorda com a tarefa de avaliação. P.7.24. Avaliação. P.7.26. P2 concorda com P.7.24. P.7.6. Ajuda através de testes psicológicos.	1 1 2 1	1
				Diferentes posições dos pais poderão ser motivo de conflito	Diferentes posições dos pais poderão ser motivo de conflito	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam as diferentes posições dos pais como possível motivo de conflito.	P.8.40. Há pessoas deslocadas nos trabalhos.	1	
				Diferentes posições dos diretores de turma poderão ser motivo de conflito	Diferentes posições dos diretores de turma poderão ser motivo de conflito	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam que as diferentes posições dos Diretores de Turma como possível motivo de conflito.	P.8.5. Às vezes as posições dos pais não são as mesmas.	1	
				Diferentes posições dos professores de Ed. Especial poderão ser motivo de conflito	Diferentes posições dos professores de Ed. Especial poderão ser motivo de conflito	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam as diferentes posições dos Professores de Ed. Especial como	P.8.7. Às vezes as posições dos professores de Ed. Especial não são as mesmas.	1	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

					possível motivo de conflito.			
					Falta de informação dos pais de alunos de Educação Especial poderá um problema	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo onde é referido que a falta de informação dos pais dos alunos com N.E.E. poderá ser um problema na relação com a Ed. Especial.	P.1.21. Falta de informação dos pais poderá ser problema.	1
					Existência de assuntos exclusivos do Psicólogos	Unidades de registo que apontam a existência de assuntos que são exclusivos dos Psicólogos, isto é, alguns assuntos devem ser trabalhados apenas pelo Psicólogo.	P.3.46. Há assuntos exclusivos dos Psicólogos.	1
					Psicólogo essencial no diagnóstico	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo onde é reconhecida a indispensabilidade do Psicólogo no diagnóstico.	P.4.70. Psicólogo essencial no diagnóstico.	1
							P.4.94. Necessidade da proximidade da Psicóloga no diagnóstico de determinadas problemáticas.	1
							P.4.95. Necessidade da proximidade da Psicóloga no diagnóstico de	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				expressar diferentemente do Professor de Ed. Especial.			
				Incluem-se nesta categoria as unidades de registo onde é expresso que a área de intervenção da Psicologia é mais no âmbito do bem-estar da criança.	P.5.211. Psicólogo trabalha mais na área do bem-estar da criança.	1	
				Nesta categoria encontram-se as unidades de registo onde é referido que a Psicologia trabalha mais com os alunos no sentido de serem desenvolvidas ferramentas que os auxiliaram na aprendizagem.	P.5.212. Psicólogo trabalha mais no desenvolvimento de determinadas ferramentas que auxiliarão a aceder ao currículo.	1	
				Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que classificam o contributo do Psicólogo na equipa de Ed. Especial como muito importante.	P.4.1. É importante. P.4.2. Bastante importante. P.4.48. Muito importante. P.4.49. Psicólogo fundamental no quotidiano. P.4.50. P2 concorda com P.4.49.	1 1 1 2	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			para a intervenção	numa intervenção direta	que apontam a importância do Psicólogo auxiliar o aluno através do desenvolvimento de uma intervenção direta.	numa intervenção direta.	
				Psicólogo essencial para os problemas emocionais dos alunos	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam a importância do Psicólogo junto dos alunos, mais concretamente ao nível das características emocionais.	P.7.12. Fatores emocionais dos alunos.	1
				Psicólogo essencial para a intervenção com os alunos com problemas	Esta categoria compreende as unidades de registo referentes à importância do Psicólogo junto dos alunos com problemas.	P.7.13. Intervenção com os alunos com problemas.	1
				Psicólogo essencial para os pais	Incluem-se na presente categoria as unidades de registo onde se assevera a indispensabilidade do Psicólogo no contexto escolar, mais concretamente para a intervenção junto dos pais.	P.3.21. Psicólogo é essencial para os pais.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

				Psicólogo constitui-se como importante na ligação com o responsável pela turma	Esta categoria inclui as unidades de registo que apontam a importância do Psicólogo na ligação da Ed. Especial com o responsável pela turma do aluno de Ed. Especial, nomeadamente o D.T. ou o Titular de Turma.	P.4.7. Psicólogo importante na ligação com o titular de turma.	1
						P.4.8. Psicólogo importante na ligação com o Diretor de Turma.	1
					Nesta categoria encontram-se as várias unidades de registo que salientam a importância do Psicólogo para o contacto mais eficaz com os pais, bem como ao nível da relação com os mesmos.	P.4.18. Importância do Psicólogo na relação pais-professores.	1
						P.4.9. Psicólogo importante na ligação com os pais.	1
						P.4.10. Psicólogo importante para os pais.	1
						P.4.13. Psicólogos poderão comunicar mais eficazmente com os pais.	1
						P.4.16. Importância do Psicólogo na relação com os pais.	1
						P.4.30. Trabalho de articulação entre pais e Psicólogo é essencial.	1
						P.3.10. Apoio da Psicóloga poderia	1
				Psicólogo para ajudar os pais a	Esta categoria refere-se às unidades de registo que		

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			atenuar a dor dos pais	apontam a importância do Psicólogo no apoio aos pais, nomeadamente para atenuar a sua dor no que respeita às dificuldades dos filhos.	ajudar a atenuar dor dos pais	
			Psicólogo constitui-se como importante na relação dos pais com os alunos	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que expressam a importância do Psicólogo na relação dos pais com os seus filhos.	P.4.17. Importância do Psicólogo na relação dos pais com os alunos.	1
			Necessidade de Psicólogos suficientes para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam a contratação de mais Psicólogos para as escolas como forma a aumentar a sua eficácia na equipa de Educação Especial.	P.6.4. Necessidade da contratação de mais Psicólogos pelo Ministério da Educação.	1
					P.6.5. Contratação de Psicólogos.	1
					P.6.6. Importância da contratação de pelo menos dois ou três.	1
					P.6.60. Necessidade de Psicólogos suficientes para um trabalho mais eficiente.	1

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

					Especial é presença de Psicólogos suficientes para cada contexto escolar.		
				Realização de reuniões entre a equipa	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam a realização de reuniões entre o Psicólogo e a Ed. Especial como uma forma de aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Ed. Especial.	P.6.7. Realização de “reuniões conjuntas”.	1
						P.7.1. Avaliar.	1
						P.7.17. Principalmente avaliação.	1
				Recorre ao Psicólogo nas situações de avaliação	Categoria inclui as unidades de registo que se referem ao facto dos Professores de Educação Especial apontarem que recorrem ao Psicólogo nas situações de avaliação.	P.7.23. P1 concorda com a tarefa de avaliação.	1
						P.7.24. Avaliação.	
						P.7.26. P2 concorda com P.7.24.	2
						P.7.6. Ajuda através de testes psicológicos.	1
				Recorre ao Psicólogo quando existe a possibilidade de este o ajudar através da observação	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo onde os Professores de Educação Especial apontam	P.7.5. Ajuda através da observação.	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			recorrer ao Psicólogo para que este os ajude através da observação.			
			Categoria inclui as unidades de registo que se referem ao facto dos Professores de Educação Especial apontarem que recorrem ao Psicólogo quando eles realizam uma próprios avaliação.	Recorre ao Psicólogo quando o próprio professor de Educação Especial faz uma avaliação	1	
			Categoria inclui as unidades de registo que se referem ao facto dos Professores de Educação Especial apontarem que recorrem ao Psicólogo quando eles realizam uma próprios avaliação.	Recorre ao Psicólogo nas situações de reavaliação	2	
			Categoria inclui as unidades de registo onde os Professores referiram recorrer ao Psicólogo para perceber as avaliações realizadas por Psicólogos externos ao contexto escolar.	Recorre ao Psicólogo para perceber as avaliações realizadas externamente	1	

Tabela Categorização dos Professores Simplificada

			Recorre ao Psicólogo quando se depara com crianças com dificuldades ao nível cognitivo	Esta categoria refere-se às unidades de registo que indicam que o Professor de Ed. Especial recorre ao Psicólogo quando se depara com crianças com dificuldades ao nível cognitivo.	P.7.2. Crianças com dificuldades cognitivas.	1
			Recorre ao Psicólogo para auxiliar os alunos na aceitação da deficiência	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que apontam que o Professor de Ed. Especial recorre ao Psicólogo para auxiliar os alunos na aceitação da deficiência.	P.7.7. Psicólogo para auxiliar alunos na aceitação da deficiência.	1
			Recorre ao Psicólogo para que este possa intervir em casos de conflito entre alunos	Encontram-se nesta categoria as unidades de registo que indicam a intervenção pelo Psicólogo em casos de conflito entre alunos um dos motivos pelos quais os Professores de Ed. Especial recorrem ao Psicólogo.	P.7.10. Parceria com os pais. P.7.14. Intervenção com alunos que estavam a ser “gozados” por outros.	1
			Necessidade dos pedidos a responder serem seleccionados	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que indicam a	P.7.15. Intervenção realizada pelo Psicólogo nesses casos. P.9.95. Necessidade de uma seleção.	2

ANEXO XVI

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

5.ª Ordem	4.ª Ordem	3.ª Ordem	2.ª Ordem	1.ª Ordem	Indicadores	Códigos de registo	N.º de Registo
	Eficácia do papel do Psicólogo na equipa que trata dos assuntos de Educação Especial				Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que classificam o papel desempenhado pelo Psicólogo Escolar na equipa como eficaz	D.6.1. Devido ao contexto o papel do psicólogo Escolar na equipa é eficaz.	1
				Papel do Psicólogo na equipa é eficaz		D.6.3. Papel do Psicólogo na equipa é totalmente eficaz.	1
						D.6.7. Papel do Psicólogo escolar na equipa é eficaz.	1
				Outros profissionais dirão que a eficácia do Psicólogo depende da pessoa	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam que outros elementos do contexto escolar dirão que a eficácia do Psicólogo na equipa encontra-se dependente do tipo de pessoa que é o Psicólogo.	D.4.69. Os outros dirão o mesmo dos Psicólogos (que depende das pessoas).	1
		Necessário para aumentar eficácia do Psicólogo na equipa		Necessidade do Psicólogo priorizar tarefas para aumentar eficácia do Psicólogo na equipa	Esta categoria compreende as unidades de registo que aludem à necessidade do Psicólogo Escolar priorizar as tarefas que tem de efetuar como forma de	D.6.10. Necessidade de priorizar tarefas.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			aumentar a sua eficácia na equipa.			
			Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem à necessidade de mais Psicólogos para os agrupamentos.	Necessidade de mais Psicólogos		3
			Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem ao facto de serem necessários mais Psicólogos por agrupamento para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa.	Necessários mais Psicólogos por agrupamento para aumentar eficácia do Psicólogo na equipa		1
			Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem ao facto que as Psicólogas não considerarem que para aumentar a eficácia do Psicólogo não seria necessário o rácio ideal de 800 alunos para um Psicólogo	Para aumentar eficácia do Psicólogo não seria necessário o rácio ideal de 800 alunos para um Psicólogo		1
						2

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

		Conhecimentos da Psicóloga não limitam à avaliação		Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam que a especialização dos Psicólogos não se limita à avaliação.	D.5.73. Psicólogos não são apenas especializados na avaliação.	1
		Psicóloga possui conhecimentos ao nível pedagógico	Psicóloga possui noções de pedagogia	Incluem-se nesta categoria unidades de registo que se referem ao facto de a Psicóloga possuir conhecimentos sobre pedagogia.	D.5.6. D5 tem noções de pedagogia.	1
			Psicóloga tem conhecimento das medidas pedagógicas	Incluem-se nesta categoria unidades de registo que se referem ao facto de o Psicólogo possuir conhecimentos sobre medidas pedagógicas.	D.3.71. Psicóloga conhece as medidas pedagógicas.	1
		Psicóloga possui conhecimentos sobre a CIF	Psicólogo possui conhecimentos sobre a CIF	Incluem-se nesta categoria unidades de registo que salientam o facto de o Psicólogo possuir conhecimentos sobre a CIF.	D.3.49. O Psicólogo também tem conhecimentos sobre a CIF. D.3.50. D2 concorda com D.3.49.	2
			Psicólogos adaptam-se melhor aos códigos da CIF	Incluem-se nesta categoria unidades de registo que salientam a boa adaptação dos	D.3.7. Os psicólogos adaptam-se melhor aos códigos da CIF D.3.8. Concorda com D.3.7.	2

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				que integram o agrupamento.			
				Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam que a Psicóloga intervém em todas as escolas que constituem o agrupamento onde trabalha.	D.10.76. Passa por todas as escolas.	1	
				Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam que a Psicóloga na instituição onde trabalha intervém desde o Ensino Pré-Escolar até ao Secundário.	D.1.15. Intervenção realiza-se desde o Pré até ao Secundário.	1	
				Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam que a Psicóloga colabora poucas horas no colégio onde trabalha.	D.4.119. A Psicóloga colabora poucas horas no colégio.	1	
				Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que se referem à existência de encaminhamentos para o Psicólogo que	D.7.35. Encaminhamento para Serviços de Psicologia que deveriam ser referências.	3	
				Psicóloga intervém em todas as escolas do agrupamento	Psicóloga vai a todas as escolas do agrupamento		
					Intervenção realiza-se desde o Pré-Escolar até ao Secundário		
				Psicóloga tem pouco tempo para as tarefas solicitadas relacionadas com os alunos com NEE	Psicóloga colabora poucas horas no colégio		
				Interferências de outros pedidos na intervenção com alunos com NEE	Existência de encaminhamentos para os Serviços de Psicologia que deveriam ser referências		

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			na realidade deveriam ser referências.	D.7.36. D4 concorda com D.7.35. D.7.37.D5 concorda com D.7.36.	
			Interferência de outros pedidos na avaliação de crianças com NEE	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam como outros pedidos podem interferir na avaliação com crianças com NEE.	1
			Interferência de outros pedidos na intervenção das crianças com NEE	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam como outros pedidos podem interferir na intervenção com crianças com NEE.	1
		Ausências de tempo para intervenção com os alunos com NEE	Ausência de tempo para acompanhamento de maior qualidade	D.6.14. Falta de tempo para acompanhamento de maior qualidade.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				Ausência de tempo para o acompanhamento regular para casos com N.E.E.	Nesta categoria encontram-se as unidades de registro que se referem à falta de tempo do Psicólogo para o desenvolvimento de um acompanhamento mais regular com os alunos com NEE.	D.6.19. Ausência de tempo para casos com NEE. D.6.20. D4 concorda com D.6.19.	2
						D.6.28. Não conseguem chegar a todos os alunos com NEE. D.6.29. D4 concorda com D.6.28.	2
						D.6.35. Apoio regular a todos os alunos não é possível.	1
						D.6.16. Existência de diversos pedidos.	1
				Elevado número de solicitações para o Psicólogo	Esta categoria inclui as unidades de registro que mencionam o elevado número de pedidos para o Psicólogo.	D.6.44. Número de solicitações estonteante. D.6.46. D4 concorda com D.6.44.	2
				Aumento exponencial dos pedidos de avaliações cognitivas	Esta categoria inclui as unidades de registro que se referem ao aumento significativo dos pedidos de avaliações cognitivas.	D.6.78. Aumento dos pedidos de avaliação das funções cognitivas. D.6.79. Grande aumento dos pedidos de avaliações cognitivas. D.6.80. D4 concorda com D.6.79.	2
							1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				Elevada diversidade de motivos de solicitações para o Psicólogo	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam a diversidade de motivos de solicitações que são apresentadas aos Psicólogos Escolares.	D.6.17. Existência de diversas problemáticas. D.6.18. D4 concorda com D.6.17.	2
						D.6.45. Diversidade de solicitações estonteante. D.6.47. D4 concorda com D.6.45.	2
						D.6.1. Devido ao contexto o papel do psicólogo Escolar na equipa é eficaz.	1
				Papel do Psicólogo na equipa é eficaz		D.6.3. Papel do Psicólogo na equipa é totalmente eficaz.	1
						D.6.7. Papel do Psicólogo escolar na equipa é eficaz.	1
				Outros profissionais dirão que a eficácia do Psicólogo depende da pessoa	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam que outros elementos do contexto escolar dirão que a eficácia do Psicólogo na equipa encontra-se dependente do tipo de pessoa que é o Psicólogo.	D.4.69. Os outros dirão o mesmo dos Psicólogos (que depende das pessoas).	1
				Serviço do Psicólogo Escolar é muito abrangente		D.10.99. O serviço do Psicólogo	2
				Falta de definição do esperado			
				Papel do Psicólogo			
				Eficácia do papel do Psicólogo na equipa que trata dos assuntos de Educação Especial			

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			que seja feito pelo Psicólogo			que aludem ao facto de o serviço do Psicólogo Escolar abranger muitas áreas.	Escolar abrange muita coisa. D.10.100. D4 concorda com D.10.99.	
				Falta de definição do que é esperado que o Psicólogo faça		Esta categoria compreende as unidades de registo que mencionam a falta de definição sobre o que é esperado que o Psicólogo Escolar faça.	D.10.98. Não é definido o que é esperado que o Psicólogo Escolar faça.	1
			Possibilidade de surgirem várias tarefas para o Psicólogo no contexto escolar	Possibilidade do surgimento de várias tarefas na escola		Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem à possibilidade de surgirem várias tarefas no contexto escolar para o Psicólogo Escolar	D.3.94. Podem surgir outros papéis [para o Psicólogo].	1
				Surgimento de papéis está dependente da dinâmica da equipa de Educação Especial		Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem ao facto de o surgimento de tarefas para o Psicólogo Escolar estar dependente da dinâmica da equipa de Educação Especial.	D.6.11. Solicitados para várias questões na escola.	1
							D.3.95. Surgimento de papéis depende da dinâmica na equipa de Ed. Especial.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

								Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem à avaliação dos alunos como principal tarefa do Psicólogo Escolar.	D.3.1. Papel de avaliar a criança cognitiva e emocionalmente.	1
									D.3.20. Avaliação.	1
									D.3.2. Papel de avaliar a criança se ainda não tiver sido realizada uma avaliação.	1
									D.3.11. Avaliar o aluno.	1
									D.3.87. Realiza a tarefa de avaliação	1
									D.3.88. Avaliação é a tarefa principal do Psicólogo D.3.89. D4 concorda com D.3.88.	2
									D.3.92. Avaliação como papel do Psicólogo. D.3.93. Algumas participantes concordam com D.3.92.	2
									D.3.117. Avaliação é o principal papel do Psicólogo.	2

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			como tarefa do Psicólogo Escolar.			
			Auxílio ao professor no preenchimento da grelha de avaliação da CIF	Esta categoria compreende as unidades de registo que mencionam o auxílio ao professor no preenchimento da grelha de avaliação da CIF como tarefa do Psicólogo Escolar.	D.4.121. Nos casos de Ed. Especial ajudou o professor a preencher a grelha da CIF.	1
					D.4.122. A grelha de avaliação.	1
					D.3.113. Análise de referenciação adequada. [papel do Psic.]	1
			Análise de referenciações está incluído no papel do Psicólogo Escolar	Esta categoria compreende as unidades de registo que apontam a análise de referenciações como uma das tarefas do Psicólogo Escolar	D.3.114. Análise de referenciação desadequada. [papel do Psic.] D.3.115. Restantes participantes concordam com D.3.114.	2
			Reorientação das referenciações desadequadas está incluído no papel do Psicólogo Escolar	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem à reorientação das referenciações desadequadas como uma das tarefas do Psicólogo Escolar.	D.3.116. Reorientação de referenciações desadequadas. [papel do Psic.]	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				Avaliação da adequação das medidas através do conhecimento dos alunos	Esta categoria inclui as unidades de registo que aludem à tarefa de avaliação da adequação das medidas tendo em conta para esse efeito, o conhecimento do Psicólogo relativamente aos alunos avaliados.	D.3.72. Através do conhecimento dos alunos percebe as medidas que mais se ajustam.	1
						D.3.73. Através do conhecimento dos alunos percebe as medidas que não se ajustam.	1
						D.3.22. A sinalização pode ser realizada pelo Psicólogo antes do pedido dos Professores de Ed. Especial.	1
				Psicólogo impulsor da referência	Nesta categoria compreendem-se as unidades de registo que apontam a possibilidade do Psicólogo poder ser o impulsor do processo de referência	D.3.23. A referência pode ser iniciada pelo Psicólogo.	1
						D.3.40. Por vezes são os Psicólogos que despoletam o processo de avaliação para Ed. Especial.	1
						D.7.7. Muitas vezes é a própria Psicóloga a acionar a Educação Especial.	2

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			Auxiliar o D.T. está incluído no papel do Psicólogo Escolar	Esta categoria compreende as unidades de registo que referem o auxílio do D.T. como uma das tarefas do Psicólogo Escolar.	D.3.12. Ajudar o D.T.	1
			No colégio trabalhou em colaboração com o Professor Titular de turma no que se refere à Educação Especial	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem ao facto que uma das Psicólogas colaborou com o professor titular de turma na referência para Educação Especial.	D.4.128. Trabalhou em colaboração com o Professor Titular de Turma.	1
			Trabalho em parceria está incluído no papel do Psicólogo Escolar	Esta categoria compreende as unidades de registo que referem o trabalho em parceria como uma das tarefas do Psicólogo Escolar.	D.3.90.Trabalho em parceria [além da avaliação] D.3.91. D5 concorda com D.3.90.	2
					D.3.119. Trabalho em parceria. [papel do Psic.] D.3.120. D4 concorda com D.3.119.	2
			Auxiliar os professores de Educação Especial está incluído no	Esta categoria compreende as unidades de registo que mencionam o	D.3.21. Resposta ao solicitado pelos professores de Ed. Especial.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			papel do Psicólogo Escolar	auxílio ao Professor de Educação Especial como uma das tarefas do Psicólogo Escolar.	D.3.13. Ajudar o Professor de Educação Especial.	1
					D.6.31. Professora de Educação Especial solicita ferramentas para utilizar com o aluno.	1
				Inclui-se nesta categoria as unidades de registo que referem a Orientação Vocacional como uma das tarefas do Psicólogo Escolar.	D.6.12. Solicitados para Orientação Escolar e Profissional.	1
			Orientação Vocacional está incluída no papel do Psicólogo Escolar	Inclui-se nesta categoria as unidades de registo que referem a Orientação Vocacional com alunos de Educação Especial como uma das tarefas do Psicólogo Escolar.	D.3.100. Tarefas podem incluir O.V. com alunos de Ed. Especial. D.3.101. D4 concorda com D.3.100. D.3.102. D5 concorda com D.3.100.	3
			Orientação Vocacional com alunos de Educação Especial pode estar incluído no papel do Psicólogo Escolar	Inclui-se nesta categoria as unidades de registo que referem a Orientação Vocacional com alunos de Educação Especial como uma das tarefas do Psicólogo Escolar.		
			Encontrar locais para inserção dos alunos de Educação Especial está incluído no papel do Psicólogo Escolar	Inclui-se nesta categoria as unidades de registo que referem a tarefa de encontrar locais para a inserção de alunos de Educação	D.3.103.Em parceria, encontrar locais para estes alunos. D.3.104. D2 concorda com D.3.103.	2

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				Especial como uma das tarefas do Psicólogo Escolar.	D.3.107. Locais para desenvolvimento dos alunos	1
					D.3.105. Encontrar locais com o CRIS para a inserção desses alunos.	1
					D.3.106. Encontrar locais com a Educação Especial para a inserção desses alunos.	1
			Análise de novos processos está incluído no papel do Psicólogo Escolar	Inclui-se nesta categoria as unidades de registo que referem a análise de novos processos como uma das tarefas do Psicólogo Escolar.	D.3.112. Análise de novos processos. [papel do Psic.]	1
			Aparentemente todas as participantes concordam que o Psicólogo se deve envolver na parte pedagógica	Inclui-se nesta categoria as unidades de registo que aludem à percepção que a maior parte das participantes consideram que o Psicólogo deve envolver-se na parte pedagógica.	D.3.76. Avalia que todas as participantes trabalham de forma idêntica pois estão a acenar quando fala.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				uma tarefa apenas para a Psicóloga		Psicóloga não assumir que a realização da classificação através da CIF será realizada sozinha.		
					Realizada a reavaliação da interpretação da CIF com o responsável da turma do aluno avaliado	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem ao facto de ser realizada a reavaliação da interpretação da CIF com o docente de Educação Especial ou com o D.T.	D.3.56. Reavalia-se a interpretação da CIF com o E.E.	1
					Sugerida a presença do responsável pela turma do aluno na avaliação pela CIF	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem à sugestão da presença do DT, T.T. ou Ed. Infância na avaliação pela CIF.	D.3.57. Reavalia-se a interpretação da CIF com o D.T.	1
					Psicólogo realiza a interpretação das avaliações com auxílio da própria experiência	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que mencionam que o Psicólogo utiliza a sua experiência profissional para a interpretação da avaliação.	D.5.18. Interpretação da avaliação com auxílio da experiência.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				Psicólogo Escolar está atento às questões de Educação Especial	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem ao facto de o Psicólogo Escolar estar atento às questões relacionadas com a Educação Especial.	D.7.158. Psicólogo Escolar está mais atento para questões da Educação Especial.	1
				Psicólogas não afirmarão algo que não é verdade	Esta categoria refere-se às unidades de registo que se pronunciam relativamente ao facto que as Psicólogas não vão afirmar algo que não é verdade relativamente à avaliação que realizaram.	D.5.69. Não afirmarão algo que não é verdade.	1
				Tipo de acompanhamento depende da gravidade da problemática possuída pelo aluno	Esta categoria refere-se às unidades de registo que aludem ao facto de o tipo de atendimento a desenvolver a depender da problemática apresentada.	D.3.108. Dependendo da gravidade poderão ter acompanhamento psicológico direto.	1
						D.3.109. Dependendo da gravidade poderão ter acompanhamento psicológico indireto.	1
						D.6.22. Acompanhamento quinzenal com NEE mais grave.	2

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

					D.6.23. D4 concorda com D.6.22.	
			Psicóloga atua diretamente nos casos onde a parte emocional do aluno está fragilizada	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam o facto de nos casos onde o aluno está emocionalmente afetado a Psicóloga atua diretamente.	D.6.32. Psicólogo atua diretamente com o aluno se a parte emocional está fragilizada.	1
			Nos casos mais graves o acompanhamento com a Psicóloga é marcado com o Professor de Educação Especial	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam que nos casos mais graves a Psicóloga marca o atendimento do aluno com o professor.	D.6.24. Acompanhamento é marcado com Professor de Educação Especial [nos casos mais graves].	1
			Pais são informados através da caderneta dos atendimentos dos alunos com a Psicóloga	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que aludem ao facto de os Psicólogos informarem os pais sobre os dados do atendimento dos alunos por caderneta.	D.6.25. Acompanhamento é marcado com Professora [nos casos mais graves].	1
					D.6.26. Pais são informados dos dados do atendimento por caderneta. D.6.27. D4 concorda com D.6.26.	2

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				Alguns casos não são apresentados ao Psicólogo	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que aludem ao facto de alguns casos não serem apresentados ao Psicólogo.	D.3.110.Outros casos não são apresentados ao Psicólogo. D.3.111. D4 concorda com D.3.110.	2
				Avaliação de alunos após suspeita do professor	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que se referem ao facto de em algumas situações o Psicólogo realizar uma avaliação posteriormente ao uma suspeita sobre a mesma do professor.	D.5.15. Professores referem défice nos alunos [antes de avaliação].	1
				Em alguns alunos défice parece ser perceptível sem avaliação	Inserem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem ao facto de o défice em alguns alunos parecer perceptível sem avaliação	D.5.17. Avaliação após suspeita do professor.	1
				Psicólogo partilha a interpretação do avaliado com os professores envolvidos no processo	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a questão da Psicólogo partilhar a interpretação sobre o que recolheu na avaliação cognitiva	D.5.16. Défice parece ser perceptível “a olho nu”.	1
						D.5.19. Interpretação é partilhada com Titular de Turma.	1
						D.5.20. Interpretação é partilhada com Diretor de Turma.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				com o responsável pela turma do aluno avaliado.			
				Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a questão da Psicologia partilhar a informação que recolheu na avaliação cognitiva com o professor de Educação Especial.	D.5.21. Interpretação é partilhada com prof. Educação Especial.	1	
				Psicólogo partilha a interpretação do avaliado com o professor de Educação Especial		1	
					D.5.40. Psicóloga transmite a informação que recolheu na avaliação cognitiva.		
				GMOE apenas tem uma Psicóloga	D.3.28. O GMOE tem apenas uma Psicóloga.	1	
				GMOE apenas tem uma Técnica de Serviço Social	D.3.29. O GMOE tem apenas uma Técnica de Serviço Social.	1	
				Equipa GMOE foi reduzida	D.3.30. Houve uma redução da equipa.	1	

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				GMOE relativamente ao ano anterior.			
				Esta categoria integra as unidades de registo que aludem à proximidade na articulação entre a Psicóloga e os professores entre o 1.º e o 3.º Ciclo.	D.4.22. Articulação muito próxima com os professores desde o 1.º ao 3.º Ciclo.	1	
					D.4.21. Articulação desde o 1.º Ciclo até ao 3.º é muito muito próxima.	1	
				Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam o facto que devido às especializações em Educação Especial, supostamente, os professores são altamente especializados, apresentam preparação suficiente.	D.7.172. Atualmente professores têm de ter preparação suficiente.	1	
				Atualmente os professores supostamente têm preparação suficiente	D.7.173. Supostamente atualmente professores são altamente especializados. D.7.174. D2 concorda com D.7.173. D.7.175. D4 concorda com D.7.173. D.7.177. D5 concorda com D.7.173.	5	
					D.7.176. D4 coloca em dúvida essa preparação.	2	

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

					D.7.178. D5 concorda com D.7.176.			
				Formação insuficiente da maioria dos professores para determinados casos de NEE	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo referentes à opinião de que a maioria dos professores apresenta dificuldades na compreensão de muitas situações ao nível da Educação Especial, ou seja, não têm formação suficiente para determinados casos de NEE.	D.7.170. Maioria dos professores não tem formação suficiente para lidar com determinados casos de NEE.	1	
						D.7.171. Maioria dos professores tem dificuldades em entender muita coisa.	1	
				Preparação dos professores não ocorre totalmente	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem ao facto que a preparação dos professores de Educação Especial, na prática, não ocorre totalmente.	D.7.179. Na prática preparação não ocorre totalmente. D.7.180. D5 concorda com D.7.179	2	
						Utilização das reuniões para a discussão	Discussão nas reuniões sobre os casos	D.9.11. Discussão de casos nas reuniões mensais.

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				o sobre necessário para os casos		Psicóloga e o Professor de Educação Especial são discutidos os casos que acompanham.			
					Discussão nas reuniões sobre o que fazer para benefício do aluno	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que indicam que nas reuniões com a Psicóloga e o Professor de Educação Especial um dos assuntos discutidos é o que é necessário fazer para o aluno beneficiar o aluno que acompanham.	D.9.12. O que fazer para beneficiar o aluno é discutido nas reuniões.	1	
					Discussão nas reuniões sobre o tipo de apoio necessário	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que indicam que nas reuniões com a Psicóloga e o Professor de Educação Especial um dos assuntos discutidos é o tipo de apoio necessário para o aluno em questão.	D.9.13. Tipo de apoio é discussão nas reuniões.	1	

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

									D.3.34. O GMOE e a Ed. Especial têm uma relação de grande proximidade.	1
									D.3.38. A relação entre o gabinete e a Educação Especial é muito imediata.	1
									D.3.39. Há uma partilha entre o gabinete e a Educação Especial.	1
									D.4.2. Articulação estreita.	1
									D.4.3. Articulação muito próxima.	1
									D.4.10. Às vezes acha que faz parte da equipa de Ed. Especial.	1
									D.4.15. Trabalham mesmo em articulação.	1
									D.4.74. Estão totalmente em equipa.	1
									D.4.8. O processo é sempre de parceria no agrupamento de D4.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

									D.4.9. Concorda com D4 [relativamente à colaboração entre o Psicólogo e a equipa de Educação Especial].	1
									D.6.59. Gabinete “já não funciona sem a Educação Especial”.	1
									D.6.60. Educação Especial já não funciona sem o gabinete.	1
									D.6.81. Articulação funciona muito bem.	1
									D.6.85. Todos a trabalhar em equipa.	1
									D.4.76. O trabalho é muito realizado em conjunto.	1
									D.6.2. Trabalham as duas em parceria.	1
									D.3.31. O GMOE tem um coordenador, que é professor de Ed. Especial.	1
								Coordenação do GMOE pelo coordenador de Educação Especial	As unidades de registo que se inserem nesta categoria referem-se ao facto de no agrupamento de D5	

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			o coordenador do Gabinete de Mediação e Orientação Escolar é o mesmo professor do coordenador do grupo de Educação Especial.	D.3.32. Foi sempre um professor de Ed. Especial a coordenar o GMOE.	1
			Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que mencionam que posteriormente ao final das aulas, a Psicóloga continua a realização das avaliações ou outras tarefas relacionadas com Educação Especial.	D.6.82. Continuação das avaliações em período não letivo [após final do 3.º período]. D.6.83. Alunos continua a ir à escola no período não letivo. D.6.84. Pais continua a ir à escola no período não letivo.	1
			Após período letivo as avaliações da Psicóloga continuaram a ocorrer na escola		
			Articulação muito próxima entre todos os envolvidos no processo	D.4.23. Articulação muito próxima com todos os envolvidos no processo.	1
			Não tem conflitos entre a equipa	D.4.77. Não há esses problemas.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				D.9.14. Articulação mensal é positiva.	1
		Professores de Educação Especial são colaboradores	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam que as participantes consideram os Professores de Educação Especial são colaboradores.	D.4.7. Os Professores de Ed. Especial são colaboradores.	1
		Experiências mediocres relativamente à articulação entre o Psicólogo Escolar e a Equipa de Educação Especial	Incluem-se na categoria as unidades de registo que aludem às experiências de articulação classificadas como mediocres.	D.9.32. Experiências mediocres.	1
				D.4.51. Existem conflitos.	1
		Experiência de articulação diferente das relatadas (relativamente à proximidade)	Nesta categoria compreendem-se as unidades de registo que se referem ao facto da participante D1 possuir uma experiência distinta das relatadas pelas restantes participantes, no que se refere à	D.4.26. Experiência muito diferente das relatadas [relativamente à articulação].	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			experiência de articulação.			
			Esta categoria compreende as unidades de registo que se classificam a experiência como oposta à do ano anterior, pela negativa.	Experiência de articulação diferente do ano anterior		1
						1
			Nesta categoria compreendem-se as unidades de registo que se referem ao facto da participante D1 já ter vários tipos de experiências com a articulação com a Educação Especial.	Várias experiências relativamente à articulação entre o Psicólogo Escolar e a Equipa de Educação Especial		1
			Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que aludem à opinião das Psicólogas de que é necessário que o trabalho desenvolvido em equipa, não faria sentido que não fosse.	Necessidade de obrigatoriamente a Psicóloga e Educação Especial funcionarem em equipa		1
						2

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			a Educação Especial		facto da alteração anual da equipa de Educação Especial é uma desvantagem.			
				Surgimento de obstáculos no trabalho entre o Psicólogo e a Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que aludem ao surgimento constante de obstáculos no trabalho dos dois serviços.	D.6.52. Surgimento constante de obstáculos. D.6.53. D4 concorda com D.6.52.	2	
			Fatores que podem originar conflitos entre a equipa	Trabalho em equipa poderá ser dificultado	Possibilidade da diferença de linguagem ser motivo de conflito entre equipa de Educação Especial e Psicologia	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam as diferenças da linguagem dos elementos da equipa como causadora de problemas na articulação entre as duas equipas.	D.6.48. Independentemente da existência do rácio ideal, linguagem diferente poderia ser motivo de conflito com equipa de Educação Especial. D.6.49. D4 concorda com D.6.48.	2
					Abordagens distintas podem ser um problema no funcionamento da articulação entre Psicólogos e Professores de Educação Especial	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam as abordagens diferentes dos elementos da equipa como causadora de	D.4.59. A equipa não ter a mesma abordagem é um problema. D.4.60. D1 concorda com D.4.59.	2
							D.4.61. Inicialmente teve esse problema.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				problemas na articulação entre as duas equipas.	D.4.94. Por vezes os professores que chegam não têm uma leitura semelhante à da Psicóloga.	1
					D.4.97. É complicado ajustar [à forma de trabalhar].	1
					D.4.98. É complicado gerir.	1
				Coordenador como motivo de problemas na articulação entre as duas equipas	D.4.46. Coordenador muito rígido.	1
					D.4.47. Coordenador muito preso à lei.	1
					D.4.48. Coordenador muito preso aos horários.	1
					D.4.49. Coordenador muito preso ao clássico.	1
					D.4.50. Coordenador muito resistente a todas as ideias de flexibilização.	1
				Nível de maturidade baixo ao nível profissional	D.4.43. Uma minoria tem maturidade ao nível profissional.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				existência de apenas uma minoria dos elementos do grupo ter maturidade profissional.			
				Nível de maturidade baixo no trabalho em equipa	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à existência de apenas uma minoria dos elementos do grupo ter maturidade no trabalho em equipa.	D.4.42. Uma minoria tem maturidade no trabalho em equipa.	1
				Nível de equilíbrio baixo no trabalho em equipa	Esta categoria compreende as unidades de registo que se referem à existência de apenas uma minoria dos elementos do grupo ter um nível de equilíbrio.	D.4.44. Uma minoria tem um nível de equilíbrio.	1
				Possibilidade de os professores de Educação Especial que chegam anualmente à escola não terem o espírito de trabalho semelhante ao da Psicóloga	Nesta categoria integram-se as unidades de registo que mencionam a possibilidade dos professores de Educação Especial colocados no agrupamento terem um espírito de trabalho semelhante ao da Psicóloga.	D.4.92. Por vezes os professores que chegam têm um espírito de trabalho semelhante ao da Psicóloga.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

		Consequências dos conflitos entre a Psicologia e a Educação Especial	Consequências dos conflitos entre as duas equipas	Com os conflitos entre as equipas perde-se qualidade	Nesta categoria enquadram-se as unidades de registo que salientam a perda da qualidade dos serviços como resultado de conflitos entre serviços.	D.4.52. Com os conflitos perde-se a qualidade.	1
				Com conflitos a Psicóloga realiza apenas as tarefas estritamente do Psicólogo	Categoria que compreende as unidades de registo que referem que como resultado dos conflitos, a Psicóloga poderá executar apenas as tarefas que considera serem estritamente do Psicólogo.	D.4.53. A Psicóloga refugia-se na execução das tarefas atribuídas estritamente ao Psicólogo.	1
				Com os conflitos entre as equipas perde-se os benefícios do trabalho em parceria	Esta categoria inclui as unidades de registo que se referem à perda dos benefícios de se trabalhar em equipa como resultado dos conflitos entre serviços.	D.4.54. Perde-se a “riqueza do trabalho em conjunto”. D.4.55. D5 concorda com D.4.54.	2
			Possibilidade de incongruências entre a Educação Especial, a Psicologia e	Necessidade de estar atento às possíveis incongruências entre sugestões da Educação Especial e da Psicóloga	Nesta categoria, encontram-se as unidades de registo que se referem à existência de incongruências entre sugestões da	D.7.75. Inspeção na Educação Especial questionou qual o grupo que estava errado [Orientação Vocacional ou PEI].	2

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				poderão surgir dos desajustes entre os dois serviços.			
				Necessidade um modelo para a rentabilização da articulação entre os dois serviços que funcione de forma clara	Esta categoria compreende as unidades de registo que indiciam a necessidade de ser desenvolvido um modelo de articulação dos dois serviços que funcione de forma clara.	D.10.133. Modelo que funcione de forma clara.	1
				Benefício da uniformização dos procedimentos em equipa	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que se referem como a uniformização dos procedimentos em equipa pelos dois serviços beneficiaria a rentabilização do trabalho.	D.6.54. Uniformização dos procedimentos pelos dois serviços rentabilizaria o trabalho do Psicólogo escolar.	1
						D.6.55. Uniformização dos procedimentos em equipa.	1
						D.6.56. Benefícios na união em equipa. D.6.57. D4 concorda com D.6.56.	2
				Necessidade de boa formação profissional para o funcionamento da	Nesta categoria encontram-se as unidades de registo que mencionam que	D.8.31. Boa formação. D.8.32. D2 concorda com D.8.31.	2
				Fatores fundamentais para o funcionamento	Boa formação profissional como		

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

					D.8.11. Coordenação necessária para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial.	1
				Capacidade de não se limitar à lei é uma necessidade para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial	Esta categoria compreende as unidades de registo que aludem que para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial é essencial os seus elementos serem capazes de não se limitarem à lei.	2
				Capacidade de adotar uma perspetiva mais abrangente é uma necessidade para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial	D.8.20. Ser flexível com a legislatura se existirem dúvidas. D.8.21. D2 concorda com D.8.20.	2
				Capacidade de adotar uma perspetiva mais abrangente é uma necessidade para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial	D.8.22. Capacidade de adotar perspetiva mais abrangente. D.8.23. D1 concorda com D.8.22.	2

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			disponibilidade para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial.	o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial.	de registo que apontam para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial é essencial os seus elementos estarem disponíveis.	para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial.	
			Capacidade de se questionarem é uma necessidade para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial	Capacidade de se questionarem é uma necessidade para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos da Educação Especial	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que aludem à necessidade de os elementos que integram a equipa que trata dos assuntos da Educação Especial possuírem a capacidade de se questionarem, como essencial para o funcionamento da equipa.	D.8.19. Capacidade de se questionarem.	1
			Trabalho em equipa pode ser facilitado pelo bom entendimento entre os elementos	Trabalho em equipa pode ser facilitado	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam que o trabalho em equipa pode ser facilitado.	D.6.67. Trabalho (em equipa) poderá ser facilitado.	1
				Bom entendimento entre Psicóloga e Professora de Educação Especial	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que se referem ao facto que o trabalho	D.4.80. O trabalho é facilitado [por se entenderem bem]	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			facilita o trabalho em articulação	em articulação poderá ser facilitado se existir um bom entendimento entre a Psicóloga e a Professora de Educação Especial.		
			Falta de disponibilidade para o conhecimento e para trabalhar em equipa poderá resultar na ausência de conhecimentos científicos	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que a falta de disponibilidade para o conhecimento e para trabalhar em equipa dos elementos da equipa podem ter como consequência a falta de conhecimentos científicos.	D.8.57. Ausências dos critérios já referidos poderão resultar na ausência de conhecimentos científicos. D.8.59. D2 concorda com D.8.57. D.8.61. D4 concorda com D.8.57.	3
			Falta de disponibilidade para o conhecimento e para trabalhar em equipa poderá resultar na ausência de competências humanas	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que a falta de disponibilidade para o conhecimento e para trabalhar em equipa dos elementos da equipa podem ter como consequência a falta de competências humanas.	D.8.58. Ausências dos critérios já referidos poderão resultar na ausência de competências humanas. D.8.60. D2 concorda com D.8.58. D.8.61. D4 concorda com D.8.58.	3
			Necessidade da realização correta do	Nesta categoria enquadram-se as unidades de registo	D.3.63. Relatório Técnico-Pedagógico	2

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			Relatório Técnico-Pedagógico	que salientam a necessidade de o Relatório Técnico-Pedagógico ser elaborado corretamente.	tem de ser bem feito. D.3.64, D2 e D4 concordam com D.3.63.	
	Plano de intervenção pedagógica deve ser realizado pelos Professores	Elaboração do PEI é pelo Professor de Educação Especial	PEI realizado pelo Professor de Educação Especial	Esta categoria contém as unidades de registo que aludem à opinião de que o PEI deve ser elaborado pelo Professor de Educação Especial.	D.3.65. Programa Educativo Individual é realizado pelo professor de Educação Especial. D.3.66. D4 concorda com D.3.65.	2
			Informação para o PEI recolhida pelo Professor de Educação Especial	Esta categoria contém as unidades de registo que aludem à opinião de que a informação para o PEI deve ser recolhida pelo Professor de Educação Especial.	D.3.67. Professor de Ed. Especial recolhe informação para PEI	1
			Professores que têm informação do aluno devem planear a intervenção pedagógica	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que indicam que o planeamento da intervenção com o aluno deve ser elaborada pelos professores que têm a informação.	D.5.41. Professores que têm a informação planeiam intervenção pedagógica.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

Elaboração de planos de relacionamentos com o aluno de Educação Especial deverá ser realizada em colaboração entre o Psicólogo e o Professor de Educação Especial	Processo de referênciação deverá ser desenvolvido em colaboração entre o Psicólogo e o Professor de	Plano elaborado pelo Psicólogo e pela Educação Especial deverá ser adequado ao avaliado pelos Professores	Plano elaborado pelo Psicólogo e pela Educação Especial deverá ser adequado ao avaliado pelos Professores	A categoria refere-se às unidades de registo que apontam o plano traçado pelo Psicólogo e pela Educação Especial deverá ser adequado ao avaliado pelos Professores.	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a colaboração entre a Educação Especial e o Psicólogo na preparação dos PITs.	D.7.100. Neste ano já sabiam que tinham de preparar os PITs para a comunidade. D.7.101.D2 concorda com D.7.99. D.7.102. D2 concorda com D.7.100.	3
						D.7.103. Preparação dos PITs é um trabalho em conjunto entre a Educação Especial e o Psicólogo.	1
						D.7.104. PITs depende maioritariamente da Educação Especial.	1
						D.7.105. SPO participa nos PITs como trabalho base.	1
						D.5.44. Plano traçado pelo Psicólogo e pela Educação Especial deve ser ajustado ao avaliado pelos Professores.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

		Educação Especial	PEI elaborado pelos Professores de Educação Especial e Psicólogo	Elaboração do PEI realizada pelos Professores de Educação Especial e Psicólogo	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a elaboração do PEI como uma tarefa a ser desenvolvida em colaboração entre a Educação Especial e o Psicólogo.	D.3.25. PEI realizado em colaboração com os Profs. Ed. Especial.	1
				Informações do PEI transmitidas pelo Professor de Educação Especial à Psicóloga	A categoria contém as unidades de registo que referem que o Professor de Educação Especial transmite informações do PEI à Psicóloga.	D.3.68. Professor de Ed. Especial transmite informações do PEI à Psicóloga.	1
				Plano adequado às competências cognitivas avaliadas é elaborado pelo Psicólogo e pela Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a colaboração entre a Educação Especial e o Psicólogo no desenvolvimento de um plano adequado às competências cognitivas.	D.5.43. Psicólogo, com auxílio da Educação Especial, traça um plano ajustado às competências cognitivas avaliadas.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que se referem ao facto de o Psicólogo e a Educação Especial colaborarem na realização da classificação através da CIF.		D.3.47. A Psicóloga e o Prof. Educação Especial tentam coordenar a avaliação pela CIF. D.3.48. D4 e D2 concordam com D.3.47.	1
				Realização da Classificação Internacional (CIF) através de colaboração entre Psicóloga e Professores de Educação Especial		D.3.24. Classificação Internacional realizada em colaboração com os Profs. De Ed. Especial.	1
						D.3.84. Sempre em parceria com Prof. Ed. Especial ["cifagem"]. D.3.85. D4 concorda com D.3.84. D.3.86. Restantes participantes concordam com D.3.84.	3
				Medidas pedagógicas elaboradas em colaboração entre os	Medidas pedagógicas desenvolvidas com auxílio dos Professores	A categoria refere-se às unidades de registo que alude ao facto de as medidas pedagógicas serem desenvolvidas com o	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				atualizada na época de exames.	D.8.26. Necessidade da equipa estar em constante atualização em época de exames. D.8.27. D1 concorda com D.6.26.	2
			Afirmção da Educação Especial com base em interesses	Incluem-se nesta categoria as unidades de registo que referem que a Educação Especial afirmou-se com base em interesses.	D.10.111.Ed. Especial começou a afirmar-se por uma questão de interesses.	1
			Novos elementos da Educação convictos que percebem dessa área	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que os novos elementos que chegam à área da Educação parecem pensar que dominam a área.	D.10.165. Quem chega de novo à Educação pensa que percebe de Educação.	1
			Novos elementos da Educação alteram os profissionais	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem que quando aparecem novos elementos na área da Educação são alterados os profissionais que constituem a equipa.	D.10.166. Mudança de profissionais [por quem chega à Educação].	1
			Novos elementos da Educação criam novas equipas	Esta categoria inclui as unidades de registo que referem	D.10.168. Criação de novas equipas	1
			Novos elementos da Educação realizam várias alterações na legislação referente à Educação Especial			

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

					D.5.11. Psicólogo realiza avaliações cognitivas.	1
					D.5.12. Psicólogo avalia espaço cognitivo.	1
					D.5.39. Psicóloga interpreta os dados cognitivos resultantes da avaliação.	1
					D.5.74. Psicólogos são especializados em Psicologia. D.5.75. D4 concorda com D.5.74.	2
					D.5.71. Psicólogo é um “corpo de conhecimentos científicos”	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			do Psicólogo na equipa de Educação Especial	Psicólogo na equipa de Educação Especial se encontrar no facto de possuir conhecimentos específicos.	D.5.81. Distinção reside no Psicólogo ser “um corpo de conhecimentos científicos”.	1
			Importância do Psicólogo transmitir informação sobre as problemáticas	Esta categoria inclui unidades de registo que se refere à relevância de ser o Psicólogo a inicialmente transmitir informação sobre a problemática.	D.3.17. É relevante ser o Psicólogo a inicialmente transmitir as informações sobre a problemática.	1
		Perspetiva mais abrangente do Psicólogo como fator diferenciad or do Psicólogo na equipa que trata dos assuntos de Educação Especial	Distanciamento do Psicólogo face a problemas concretos como fator diferenciador do Psicólogo na equipa de Educação Especial	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que se referem à posição mais distante do Psicólogo a relativamente a determinados problemas como fator diferenciador na equipa de Educação Especial.	D.5.82. Capacidade do Psicólogo apresentar um distanciamento face a problemas concretos.	1
			Apresentação de uma perspetiva mais abrangente como fator diferenciador	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que se referem à	D.5.84. Psicólogos apresentam “uma perspetiva mais global”.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			equipa de Educação Especial	relativamente a recursos alternativos como fator diferenciador na equipa de Educação Especial.	D.7.160.D5 concorda com D.7.159.	
			Perceção diferente do Psicólogo como fator diferenciador do Psicólogo na equipa de Educação Especial	Nesta categoria inserem-se as unidades de registo que se referem à perceção diferente do Psicólogo como fator diferenciador na equipa de Educação Especial.	D.5.3. Visão do Psicólogo é diferente.	1
			Especialização dos Psicólogos não se limita à avaliação	Esta categoria refere-se às unidades de registo que mencionam que a especialização dos Psicólogos não se limita à avaliação.	D.5.73. Psicólogos não são apenas especializados na avaliação.	1
			Psicóloga possui conhecimentos ao nível pedagógico	Psicóloga possui noções de pedagogia	D.5.6. D5 tem noções de pedagogia.	1
				Psicóloga tem conhecimento das medidas pedagógicas	D.3.71. Psicóloga conhece as medidas pedagógicas.	1
			Conhecimentos da Psicóloga não se limitam à avaliação			

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				Realização de reunião entre Psicólogo e professor de Educação responsável pelos casos que acompanha	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a realização de reuniões entre a Psicóloga e o Professor de Educação Especial responsável pelos casos que acompanha.	D.9.42. Reunião da Psicóloga com o professor de Educação Especial responsável pelos casos que acompanha.	1
						D.9.39. Equipa reúne com a Psicóloga.	1
				Realização de reuniões formais entre Psicólogo e Educação Especial mensalmente	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a realização de reuniões formais mensais entre a Psicóloga e o Professor de Educação Especial.	D.9.2. Reunião uma vez por mês. D.9.20. Reunião formal mensalmente.	2
				Realização de reuniões informais entre Psicólogo e Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a realização de reuniões informais entre a Psicóloga e o Professor de Educação Especial.	D.9.3. Reuniões informais.	1
				Realização de reuniões entre Psicólogo e Educação Especial	Esta categoria inclui as unidades de registo que mencionam a realização de	D.9.21. Reunião antes das reuniões intercalares.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

			antes das reuniões intercalares	reuniões entre a Psicóloga e o Professor de Educação Especial antes das reuniões intercalares, de forma a ajustar o que for necessário.	D.9.22. Reunião para ajustar o necessário.	1
			Equipa de Psicologia e de Educação Especial reúne-se em função de cada caso	Nesta categoria incluem-se as unidades de registo que mencionam o facto da equipa de Psicologia e Educação Especial se reunir em função de cada caso.	D.9.38. Equipa reúne-se em função de cada caso.	1
			Presença frequente da Psicóloga nas reuniões da Educação Especial	Esta categoria refere-se às unidades de registo que apontam que a Psicóloga frequentemente está presente nas reuniões da Educação Especial, nomeadamente devido a ser solicitado pelos docentes ou com vista a explicar as medidas que é necessário serem adotadas.	D.3.26. O Psicólogo deve estar presente na reunião para explicar as medidas a adotar.	1
					D.4.4. A equipa pede a presença da Psicóloga.	1
					D.3.36. A Psicóloga participa muitas vezes na reunião da Ed. Especial.	1

Tabela Categorização dos Psicólogos Simplificada

				Realização de reunião entre Psicóloga, Equipa de Educação e Técnicos externos pelos casos que acompanham	Categoria que compreende as unidades de registo que mencionam que são realizadas reuniões entre a Psicóloga, a Equipa de Educação Especial e os técnicos externos à escola.	D.9.43. Reunião entre a Psicóloga, Equipa de Educação Especial e os técnicos exteriores Educação Especial e os técnicos externos à escola.	1
						D.9.40. Equipa reúne com a Psicóloga de outra escola.	1

ANEXO XVII

Lista das Categorias segundo as suas Ordens dos Professores

1.ª Ordem

1. Tarefas que a Psicóloga não vai desempenhar
2. Sugestões pedagógicas não são tarefa do Psicólogo
3. Avaliação de áreas mais relacionadas com clínica não é tarefa do Psicólogo Escolar
4. Psicóloga do agrupamento não foi colocada para fazer acompanhamento
5. Psicóloga do agrupamento não pode fazer acompanhamento
6. Professores de Educação Especial não colocam a possibilidade do Psicólogo fazer acompanhamentos
7. Função do Psicólogo é um assunto extenso
8. Psicóloga para contornar alguns assuntos
9. Situações emocionais são tarefa do Psicólogo
10. Trabalho do Psicólogo Escolar poderá não se limitar à própria problemática dos alunos
11. Avaliação emocional como tarefa do Psicólogo
12. Avaliação do desenvolvimento cognitivo é tarefa do Psicólogo Escolar
13. Avaliação das competências do aluno é tarefa do Psicólogo Escolar
14. Avaliação poderá não ser a tarefa mais importante do Psicólogo
15. Psicólogo para auxiliar os vários agentes a trabalhar com as competências do aluno
16. Tarefas do Psicólogo Escolar não se limitam à Educação Especial
17. Secundariamente intervenção
18. Psicólogo Educacional tem muito trabalho com a Ed. Especial
19. Principal tarefa do Psicólogo Escolar é a O.V.
20. Psicóloga para ajudar os professores.
21. Psicóloga para realizar a ligação com os Professores de Educação Especial
22. Psicóloga para esclarecer dúvidas
23. Psicóloga para orientar
24. Psicóloga para sugerir estratégias
25. Psicóloga para dar indicações
26. Psicóloga para realizar a ligação com os pais
27. Psicóloga para auxiliar os pais
28. Diagnóstico referido como um dos papéis do Psicólogo Escolar
29. Psicólogo deve realizar estimulação cognitiva
30. Psicólogo deve intervir diretamente em determinadas áreas com a criança
31. Psicólogo deve trabalhar com a criança
32. Papel do Psicólogo inclui a intervenção
33. Professora de Educação Especial não concorda que a Psicóloga do agrupamento não faça acompanhamentos
34. Professora de Educação Especial coloca a hipótese de acompanhamento pela Psicóloga com os seus alunos
35. Acompanhamento pela Psicóloga é essencial

Lista das Categorias segundo as suas Ordens dos Professores

36. Professores de Educação Especial solicitam Psicóloga para acompanhamento de alunos
37. Psicóloga realiza acompanhamento
38. Ocorrência de acompanhamento esporádicos pela Psicóloga
39. Caracterização da pessoa inclui-se na área de trabalho da Psicologia
40. Trabalho com o aluno inclui-se na área de trabalho da Psicologia
41. Anteriormente tarefa do Psicólogo estava mais relacionada apenas com a Orientação Vocacional
42. Psicóloga mais presencial com os alunos com problemas
43. Necessidade de adoção de um papel mais ativo na formação do corpo docente
44. Formação do Psicólogo e do Professor de Educação Especial é direcionada para a observação
45. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm formação para auxiliarem na evolução
46. Importância dos Serviços de Psicologia e do grupo de Ed. Especial na escola
47. Serviços de Psicologia e grupo de Ed. Especial são dois grupos a manter na escola
48. Serviços de Psicologia e grupo de Ed. Especial são dois grupos a serem alargados
49. Serviços de Psicologia e grupo de Ed. Especial entraram na escola há pouco tempo
50. Ed. Especial e Psicologia possuem um bom espaço nos agrupamentos
51. Ed. Especial e Psicologia ainda têm de lutar pelo espaço nos agrupamentos
52. Espaço do Psicólogo na escola é um espaço que ainda se tem de conquistar
53. Conquista do espaço do Psicólogo na escola é um processo muito lento
54. Ed. Especial já conquistou um grande espaço no agrupamento
55. Necessidade dos despistes serem realizado com equipa
56. Articulação é uma partilha entre as duas áreas
57. Articulação atual é semelhante à experiência na Madeira
58. Presença dos Psicólogos nos agrupamentos é uma vantagem para a articulação entre os dois serviços
59. Articulação entre Ed. Especial e Psicóloga é essencial
60. Trabalho entre Psicóloga e Ed. Especial beneficia o trabalho dos dois serviços
61. Pouca experiência ao nível da articulação
62. Não houve muita articulação
63. Não houve muita articulação porque Psicólogo tinha outro trabalho
64. Articulação muito positiva
65. Articulação sobretudo informal
66. Professores de Ed. Especial reconhecem necessidade de proximidade do Psicólogo
67. Necessidade da proximidade do Psicólogo e da Ed. Especial
68. Proximidade da Psicóloga da Educação Especial devido à sua permanência na escola
69. Vontade da Ed. Especial da Psicóloga estar próxima

Lista das Categorias segundo as suas Ordens dos Professores

70. Ed. Especial e Psicóloga trabalham em grande proximidade
71. Permanência da Psicóloga na escola poderá não se traduzir numa relação mais próxima com a Ed. Especial
72. Legislação atual promove proximidade entre Psicólogo e Ed. Especial
73. CIF e as suas formalidades promovem uma maior proximidade entre o Psicólogo Escolar e a Educação Especial
74. Grupo de Educação Especial auxiliou a que a Psicóloga a aproximar-se mais do 1.º Ciclo
75. Psicólogos vão às reuniões do departamento de Educação Especial
76. Importância da presença da Psicóloga nas reuniões de Educação Especial
77. Importância da Psicóloga fazer parte do departamento de Educação Especial
78. Na equipa não é necessário um técnico
79. Conselho de turma não pertencem à equipa de Educação Especial.
80. Articulação com o Serviço de Saúde local, mas não este não integra a equipa
81. Equipa de Ed. Especial é mais específica
82. Funções do Psicólogo Escolar são semelhantes às dos restantes profissionais da equipa
83. Funções do Psicólogo Escolar e dos restantes profissionais da equipa complementam-se
84. Partilha é essencial para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
85. Psicólogo é essencial para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
86. Psicólogo como mediador é essencial para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
87. Necessidade de tempo devido à dificuldade em conciliar a disponibilidade de todos os envolvidos no processo de Educação Especial
88. Os elementos da equipa partilham do mesmo objetivo de trabalho
89. Determinação de objetivos para o grupo
90. Determinação de objetivos de grupo com vista ao mais benéfico para a criança
91. Cada elemento deverá contribuir para alcançar os objetivos determinados
92. Empatia é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
93. Empatia essencial para todos estarem ocorrentes de cada caso de Educação Especial
94. Confiança é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
95. Conhecerem-se é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
96. Para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial é necessário que esta exista
97. Formação dos intervenientes é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial

Lista das Categorias segundo as suas Ordens dos Professores

98. Boas competências humanas é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
99. Humildade é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
100. Ter perfil para esta área é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
101. Gostar de aprender é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
102. Atualmente as coisas não são estáticas
103. Disponibilidade
104. Participar é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
105. Competências de trabalho em equipa são fundamentais para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
106. Vontade de trabalhar é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
107. Gostarem da área que trabalham é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
108. Possibilidade de perda de confiança entre elementos quando o grupo é muito grande
109. Possibilidade de perda de confiança entre elementos por falta de interesse nos conhecimentos de cada um
110. Ideia que alguém fora do grupo possui mais conhecimentos
111. Défice na disponibilidade para aprender entre os vários elementos do grupo
112. Possibilidade da formação dos professores não estar atualizada
113. Formação académica poderá não gerar alterações na prática da profissão
114. Formação académica não é suficiente para ser bom profissional
115. Alguns profissionais possuem a ideia que por desenvolverem a sua formação académica já sabem tudo
116. Necessidade de sensibilidade para coesão
117. Ausência de empatia entre os elementos dificulta o trabalho da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
118. Ausência de partilha de informação entre os elementos dificulta o trabalho da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
119. Existência de profissionais que não estão na área de trabalho que deviam
120. Diferentes posições dos pais poderão ser motivo de conflito
121. Diferentes posições dos diretores de turma poderão ser motivo de conflito
122. Diferentes posições dos professores de Ed. Especial poderão ser motivo de conflito
123. Falta de informação dos pais de alunos de Educação Especial poderá um problema
124. Existência de assuntos exclusivos do Psicólogos

Lista das Categorias segundo as suas Ordens dos Professores

125. Psicólogo essencial no diagnóstico
126. Necessidade da contratação de mais Psicólogos para as escolas de forma a aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial
127. Necessidade de Psicólogos suficientes para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial
128. Realização de reuniões entre a equipa
129. Realização de reuniões frequentes
130. Realização de reuniões formais e informais
131. Possibilidade de reuniões formais apenas quando o Psicólogo não tem de atender a um agrupamento inteiro
132. Impossibilidade de reunião formal com todos os intervenientes
133. Pelo menos dois elementos para a realização de reuniões formais
134. Integração formal do Psicólogo na equipa de Ed. Especial para aumentar a sua eficácia na equipa
135. Necessidade do Psicólogo participar nas reuniões da Ed. Especial para aumentar a sua eficácia na equipa
136. Necessidade do Psicólogo fazer parte da escola/quadro de escola para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Ed. Especial
137. Necessidade de mais justiça para os Psicólogos para aumentar a sua eficácia na equipa de Educação Especial
138. Existência de poucos Terapeutas da Fala no agrupamento
139. Terapeutas/Técnicos são externos ao agrupamento
140. Recorre ao Psicólogo nas situações de avaliação
141. Recorre ao Psicólogo quando existe a possibilidade de este o ajudar através da observação
142. Recorre ao Psicólogo quando o próprio professor de Educação Especial faz uma avaliação
143. Recorre ao Psicólogo nas situações de reavaliação
144. Recorre ao Psicólogo para perceber as avaliações realizadas externamente
145. Recorre ao Psicólogo quando se depara com crianças com dificuldades ao nível cognitivo
146. Recorre ao Psicólogo para auxiliar os alunos na aceitação da deficiência
147. Recorre ao Psicólogo para que este possa intervir em casos de conflito entre alunos
148. Necessidade dos pedidos a responder serem seleccionados

Lista das Categorias segundo as suas Ordens dos Professores

2.ª Ordem

1. Tarefas da Psicóloga do agrupamento não inclui o acompanhamento de alunos
2. Avaliação como tarefa do Psicólogo
3. Psicóloga para auxiliar Professores de Educação Especial
4. Psicóloga para orientar
5. Colocar a hipótese de acompanhamento pela Psicóloga
6. Áreas de trabalho da Psicologia
7. Situação do Psicólogo Escolar há alguns anos atrás
8. Formação do Psicólogo e do Professor de Ed. Especial
9. Importância e necessidade dos Serviços de Psicologia e do grupo de Ed. Especial
10. Conquista do espaço da Psicologia e da Ed. Especial nas escolas
11. Espaço do Psicólogo no contexto escolar
12. Espaço da Ed. Especial no contexto escolar
13. Articulação entre os dois serviços
14. Pouca articulação
15. Necessidade da proximidade do Psicólogo e da Ed. Especial
16. Legislação atual promove proximidade entre Psicólogo e Ed. Especial
17. Presença da Psicóloga nas reuniões de Ed. Especial
18. Elementos que não é necessário que integrem a equipa que trata de assuntos de Ed. Especial
19. Comparação entre funções do Psicólogo e dos restantes profissionais da equipa
20. Empatia fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
21. Interferências na dinâmica do grupo
22. Motivos de “conflitos” quando se trata dos assuntos de Educação Especial e é necessário um mediador
23. Necessidade de Psicólogos suficientes para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial
24. Necessidade de serem realizadas reuniões formais entre os serviços para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial
25. Terapeutas/Técnicos são externos ao agrupamento
26. Profissionais dos dois serviços desempenham funções distintas
27. Psicólogo e Professor de Educação Especial trabalham sobre o mesmo assunto
28. Partilha de informação entre os dois serviços
29. Partilha de informação entre Psicóloga e Ed. Especial beneficia o trabalho dos dois serviços
30. Recorre ao Psicólogo nas situações de avaliação
31. Motivos de “conflitos” quando se trata dos assuntos de Educação Especial e é necessário um mediador
32. Psicólogo é importante para a equipa
33. Psicólogo essencial para a intervenção
34. Relação com os pais

Lista das Categorias segundo as suas Ordens dos Professores

35. Necessidade de Psicólogos suficientes para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial
36. Necessidade de serem realizadas reuniões formais entre os serviços para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial
37. Recorre ao Psicólogo nas situações de avaliação
38. Estratégias para melhorar a articulação entre os dois serviços

3.ª Ordem

1. Tarefas que não se incluem nas do Psicólogo Escolar
2. Tarefas atribuídas ao Psicólogo
3. Realização de acompanhamento de alunos pela Psicóloga do agrupamento
4. Presença dos grupos de Educação Especial e de Psicologia no contexto escolar
5. Conquista do espaço da Psicologia e da Ed. Especial nas escolas
6. Experiência de articulação
7. Proximidade entre Psicólogo e Ed. Especial
8. Presença dos grupos de Educação Especial e de Psicologia no contexto escolar
9. Conquista do espaço da Psicologia e da Ed. Especial nas escolas
10. Experiência de articulação
11. Proximidade entre Psicólogo e Ed. Especial
12. Equipa de Ed. Especial é muito específica, alguns elementos não devem integrá-la
13. Fatores essenciais para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
14. Contribuição única do Psicólogo para a equipa de Educação Especial
15. Eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial
16. Situação dos terapeutas externos à escola é pouco eficaz
17. Partilha de informação entre os dois serviços
18. Situações em o Professor de Ed. Especial recorre ao Psicólogo

4.ª Ordem

1. Atribuição de tarefas ao Psicólogo Escolar
2. Presença dos grupos de Educação Especial e de Psicologia no contexto escolar
3. Trabalho em articulação entre a Psicóloga e o Professor de Educação Especial

5.ª Ordem

1. Psicóloga escolar
2. Articulação entre serviços

ANEXO XVIII

1.ª Ordem

1. Tarefas que a Psicóloga não vai desempenhar
2. Sugestões pedagógicas não são tarefa do Psicólogo
3. Avaliação de áreas mais relacionadas com clínica não é tarefa do Psicólogo Escolar
4. Psicóloga do agrupamento não foi colocada para fazer acompanhamento
5. Psicóloga do agrupamento não pode fazer acompanhamento
6. Professores de Educação Especial não colocam a possibilidade do Psicólogo fazer acompanhamentos
7. Função do Psicólogo é um assunto extenso
8. Psicóloga para contornar alguns assuntos
9. Situações emocionais são tarefa do Psicólogo
10. Trabalho do Psicólogo Escolar poderá não se limitar à própria problemática dos alunos
11. Avaliação emocional como tarefa do Psicólogo
12. Avaliação do desenvolvimento cognitivo é tarefa do Psicólogo Escolar
13. Avaliação das competências do aluno é tarefa do Psicólogo Escolar
14. Avaliação poderá não ser a tarefa mais importante do Psicólogo
15. Psicólogo para auxiliar os vários agentes a trabalhar com as competências do aluno
16. Tarefas do Psicólogo Escolar não se limitam à Educação Especial
17. Secundariamente intervenção
18. Psicólogo Educacional tem muito trabalho com a Ed. Especial
19. Principal tarefa do Psicólogo Escolar é a O.V.
20. Psicóloga para ajudar os professores.
21. Psicóloga para realizar a ligação com os Professores de Educação Especial
22. Psicóloga para esclarecer dúvidas
23. Psicóloga para orientar
24. Psicóloga para sugerir estratégias
25. Psicóloga para dar indicações
26. Psicóloga para realizar a ligação com os pais
27. Psicóloga para auxiliar os pais
28. Diagnóstico referido como um dos papéis do Psicólogo Escolar
29. Psicólogo deve realizar estimulação cognitiva
30. Psicólogo deve intervir diretamente em determinadas áreas com a criança
31. Psicólogo deve trabalhar com a criança
32. Papel do Psicólogo inclui a intervenção
33. Professora de Educação Especial não concorda que a Psicóloga do agrupamento não faça acompanhamentos
34. Professora de Educação Especial coloca a hipótese de acompanhamento pela Psicóloga com os seus alunos
35. Acompanhamento pela Psicóloga é essencial
36. Professores de Educação Especial solicitam Psicóloga para acompanhamento de alunos

Lista das Categorias segundo as suas Ordens das Psicólogas

37. Psicóloga realiza acompanhamento
38. Ocorrência de acompanhamento esporádicos pela Psicóloga
39. Caracterização da pessoa inclui-se na área de trabalho da Psicologia
40. Trabalho com o aluno inclui-se na área de trabalho da Psicologia
41. Anteriormente tarefa do Psicólogo estava mais relacionada apenas com a Orientação Vocacional
42. Psicóloga mais presencial com os alunos com problemas
43. Necessidade de adoção de um papel mais ativo na formação do corpo docente
44. Formação do Psicólogo e do Professor de Educação Especial é direcionada para a observação
45. Psicólogo e Professor de Educação Especial têm formação para auxiliarem na evolução
46. Importância dos Serviços de Psicologia e do grupo de Ed. Especial na escola
47. Serviços de Psicologia e grupo de Ed. Especial são dois grupos a manter na escola
48. Serviços de Psicologia e grupo de Ed. Especial são dois grupos a serem alargados
49. Serviços de Psicologia e grupo de Ed. Especial entraram na escola há pouco tempo
50. Ed. Especial e Psicologia possuem um bom espaço nos agrupamentos
51. Ed. Especial e Psicologia ainda têm de lutar pelo espaço nos agrupamentos
52. Espaço do Psicólogo na escola é um espaço que ainda se tem de conquistar
53. Conquista do espaço do Psicólogo na escola é um processo muito lento
54. Ed. Especial já conquistou um grande espaço no agrupamento
55. Necessidade dos despistes serem realizado com equipa
56. Articulação é uma partilha entre as duas áreas
57. Articulação atual é semelhante à experiência na Madeira
58. Presença dos Psicólogos nos agrupamentos é uma vantagem para a articulação entre os dois serviços
59. Articulação entre Ed. Especial e Psicóloga é essencial
60. Trabalho entre Psicóloga e Ed. Especial beneficia o trabalho dos dois serviços
61. Pouca experiência ao nível da articulação
62. Não houve muita articulação
63. Não houve muita articulação porque Psicólogo tinha outro trabalho
64. Articulação muito positiva
65. Articulação sobretudo informal
66. Professores de Ed. Especial reconhecem necessidade de proximidade do Psicólogo
67. Necessidade da proximidade do Psicólogo e da Ed. Especial
68. Proximidade da Psicóloga da Educação Especial devido à sua permanência na escola
69. Vontade da Ed. Especial da Psicóloga estar próxima
70. Ed. Especial e Psicóloga trabalham em grande proximidade

Lista das Categorias segundo as suas Ordens das Psicólogas

71. Permanência da Psicóloga na escola poderá não se traduzir numa relação mais próxima com a Ed. Especial
72. Legislação atual promove proximidade entre Psicólogo e Ed. Especial
73. CIF e as suas formalidades promovem uma maior proximidade entre o Psicólogo Escolar e a Educação Especial
74. Grupo de Educação Especial auxiliou a que a Psicóloga a aproximar-se mais do 1.º Ciclo
75. Psicólogos vão às reuniões do departamento de Educação Especial
76. Importância da presença da Psicóloga nas reuniões de Educação Especial
77. Importância da Psicóloga fazer parte do departamento de Educação Especial
78. Na equipa não é necessário um técnico
79. Conselho de turma não pertencem à equipa de Educação Especial.
80. Articulação com o Serviço de Saúde local, mas não este não integra a equipa
81. Equipa de Ed. Especial é mais específica
82. Funções do Psicólogo Escolar são semelhantes às dos restantes profissionais da equipa
83. Funções do Psicólogo Escolar e dos restantes profissionais da equipa complementam-se
84. Partilha é essencial para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
85. Psicólogo é essencial para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
86. Psicólogo como mediador é essencial para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
87. Necessidade de tempo devido à dificuldade em conciliar a disponibilidade de todos os envolvidos no processo de Educação Especial
88. Os elementos da equipa partilham do mesmo objetivo de trabalho
89. Determinação de objetivos para o grupo
90. Determinação de objetivos de grupo com vista ao mais benéfico para a criança
91. Cada elemento deverá contribuir para alcançar os objetivos determinados
92. Empatia é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
93. Empatia essencial para todos estarem ocorrentes de cada caso de Educação Especial
94. Confiança é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
95. Conhecerem-se é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
96. Para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial é necessário que esta exista
97. Formação dos intervenientes é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
98. Boas competências humanas é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial

Lista das Categorias segundo as suas Ordens das Psicólogas

99. Humildade é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
100. Ter perfil para esta área é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
101. Gostar de aprender é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
102. Atualmente as coisas não são estáticas
103. Disponibilidade
104. Participar é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
105. Competências de trabalho em equipa são fundamentais para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
106. Vontade de trabalhar é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
107. Gostarem da área que trabalham é fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
108. Possibilidade de perda de confiança entre elementos quando o grupo é muito grande
109. Possibilidade de perda de confiança entre elementos por falta de interesse nos conhecimentos de cada um
110. Ideia que alguém fora do grupo possui mais conhecimentos
111. Défice na disponibilidade para aprender entre os vários elementos do grupo
112. Possibilidade da formação dos professores não estar atualizada
113. Formação académica poderá não gerar alterações na prática da profissão
114. Formação académica não é suficiente para ser bom profissional
115. Alguns profissionais possuem a ideia que por desenvolverem a sua formação académica já sabem tudo
116. Necessidade de sensibilidade para coesão
117. Ausência de empatia entre os elementos dificulta o trabalho da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
118. Ausência de partilha de informação entre os elementos dificulta o trabalho da equipa que trata dos assuntos de Ed. Especial
119. Existência de profissionais que não estão na área de trabalho que deviam
120. Diferentes posições dos pais poderão ser motivo de conflito
121. Diferentes posições dos diretores de turma poderão ser motivo de conflito
122. Diferentes posições dos professores de Ed. Especial poderão ser motivo de conflito
123. Falta de informação dos pais de alunos de alunos de Educação Especial poderá um problema
124. Existência de assuntos exclusivos do Psicólogos
125. Psicólogo essencial no diagnóstico

Lista das Categorias segundo as suas Ordens das Psicólogas

126. Necessidade da contratação de mais Psicólogos para as escolas de forma a aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial
127. Necessidade de Psicólogos suficientes para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial
128. Realização de reuniões entre a equipa
129. Realização de reuniões frequentes
130. Realização de reuniões formais e informais
131. Possibilidade de reuniões formais apenas quando o Psicólogo não tem de atender a um agrupamento inteiro
132. Impossibilidade de reunião formal com todos os intervenientes
133. Pelo menos dois elementos para a realização de reuniões formais
134. Integração formal do Psicólogo na equipa de Ed. Especial para aumentar a sua eficácia na equipa
135. Necessidade do Psicólogo participar nas reuniões da Ed. Especial para aumentar a sua eficácia na equipa
136. Necessidade do Psicólogo fazer parte da escola/quadro de escola para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Ed. Especial
137. Necessidade de mais justiça para os Psicólogos para aumentar a sua eficácia na equipa de Educação Especial
138. Existência de poucos Terapeutas da Fala no agrupamento
139. Terapeutas/Técnicos são externos ao agrupamento

2.ª Ordem

1. Tarefas da Psicóloga do agrupamento não inclui o acompanhamento de alunos
2. Avaliação como tarefa do Psicólogo
3. Psicóloga para auxiliar Professores de Educação Especial
4. Psicóloga para orientar
5. Colocar a hipótese de acompanhamento pela Psicóloga
6. Áreas de trabalho da Psicologia
7. Situação do Psicólogo Escolar há alguns anos atrás
8. Formação do Psicólogo e do Professor de Ed. Especial
9. Importância e necessidade dos Serviços de Psicologia e do grupo de Ed. Especial
10. Conquista do espaço da Psicologia e da Ed. Especial nas escolas
11. Espaço do Psicólogo no contexto escolar
12. Espaço da Ed. Especial no contexto escolar
13. Articulação entre os dois serviços
14. Pouca articulação
15. Necessidade da proximidade do Psicólogo e da Ed. Especial
16. Legislação atual promove proximidade entre Psicólogo e Ed. Especial
17. Presença da Psicóloga nas reuniões de Ed. Especial
18. Elementos que não é necessário que integrem a equipa que trata de assuntos de Ed. Especial
19. Comparação entre funções do Psicólogo e dos restantes profissionais da equipa
20. Empatia fundamental para o bom funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
21. Interferências na dinâmica do grupo
22. Motivos de “conflitos” quando se trata dos assuntos de Educação Especial e é necessário um mediador
23. Necessidade de Psicólogos suficientes para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial
24. Necessidade de serem realizadas reuniões formais entre os serviços para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial
25. Terapeutas/Técnicos são externos ao agrupamento
26. Profissionais dos dois serviços desempenham funções distintas
27. Psicólogo e Professor de Educação Especial trabalham sobre o mesmo assunto
28. Partilha de informação entre os dois serviços
29. Partilha de informação entre Psicóloga e Ed. Especial beneficia o trabalho dos dois serviços
30. Recorre ao Psicólogo nas situações de avaliação
31. Motivos de “conflitos” quando se trata dos assuntos de Educação Especial e é necessário um mediador
32. Psicólogo é importante para a equipa
33. Psicólogo essencial para a intervenção
34. Relação com os pais
35. Necessidade de Psicólogos suficientes para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial

Lista das Categorias segundo as suas Ordens das Psicólogas

36. Necessidade de serem realizadas reuniões formais entre os serviços para aumentar a eficácia do Psicólogo na equipa de Educação Especial
37. Recorre ao Psicólogo nas situações de avaliação
38. Estratégias para melhorar a articulação entre os dois serviços

3.ª Ordem

1. Caracterização do agrupamento
2. Psicólogo Escolar encontra-se numa situação dramática relativamente à incerteza de contratação todos os anos
3. Psicólogas intervêm nas instituições que constituem o agrupamento/instituição onde trabalham
4. Psicóloga tem pouco tempo para as tarefas solicitadas relacionadas com os alunos com NEE
5. Diversas solicitações para o Psicólogo
6. Necessário para aumentar eficácia do Psicólogo na equipa
7. Contacto com vários intervenientes no contexto escolar
8. Colaborar nos procedimentos relacionados com referenciações está incluído nas tarefas do Psicólogo Escolar
9. Trabalho em parceria como tarefa do Psicólogo Escolar
10. Tarefas que não são apenas do Psicólogo
11. Fatores diferenciadores do Psicólogo na equipa de Educação Especial
12. Conhecimentos da Psicóloga não se limitam à avaliação
13. Psicólogo está envolvido com as questões da Educação Especial
14. Avaliação pela Psicóloga poderá ocorrer posteriormente a alguma suspeita dos docentes
15. Número de elementos da equipa de Educação Especial diferente nas várias instituições
16. Contexto privado apresenta características diferentes do público
17. Perceção que atualmente a formação dos professores continua a ser insuficiente
18. Maior atenção relativamente ao tipo de formação do Professor de Educação Especial
19. Identificação de situações de discriminação dos alunos com NEE no contexto escolar
20. Discrepância entre as expectativas dos professores e os resultados da avaliação dos Psicólogos
21. Necessidade de explicitar as medidas a aplicar na documentação referente o aluno com NEE
22. Necessidade de criar respostas individualizadas para cada aluno de Educação Especial
23. Tentativas de justificação das dificuldades que não são as mais adequadas
24. Rentabilização dos momentos de apoio educativo
25. Referência de alunos para Educação Especial mas que não cumprem os critérios necessários

Lista das Categorias segundo as suas Ordens das Psicólogas

26. Legislação referente à Educação Especial
27. Criação de PITs
28. Consequências do alargamento da escolaridade obrigatória
29. Existência de deslealdades entre instituições para a frequência de determinados cursos
30. Necessidade de criar respostas para os alunos “borderline”
31. Educação Especial não abrange todas as problemáticas
32. CIF
33. Constituição da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
34. Articulação entre os dois serviços é importante para todos presentes no contexto escolar
35. Psicólogos e Professores de Educação Especial respeitam a distinção de papéis dos dois serviços
36. Conceção dos SPOs
37. Tentativas de articulação entre os dois serviços
38. Fracasso nas tentativas de articulação
39. Motivos do fracasso das tentativas de articulação
40. Existência de críticas mútuas entre o Psicólogo Escolar e vários elementos do contexto escolar
41. Situações em que a Psicóloga recorre ao Professor de Educação Especial
42. Contacto constante entre Psicóloga e Professores de Educação Especial
43. Facilidade no trabalho entre o Psicólogo e a Educação Especial
44. Tipo de experiência relativamente à articulação entre os dois serviços
45. Fatores que influenciam a articulação entre os dois serviços
46. Trabalho em equipa poderá ser dificultado
47. Consequências dos conflitos entre a Psicologia e a Educação Especial
48. Trabalho em equipa
49. Fatores fundamentais para o funcionamento da equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
50. Plano de intervenção pedagógica deve ser realizado pelos Professores
51. Processo de referenciação deverá ser desenvolvido em colaboração entre o Psicólogo e o Professor de Educação Especial
52. Novos elementos da Educação realizam várias alterações na legislação referente à Educação Especial

4.^a Ordem

1. Caracterização do Contexto
2. Eficácia do papel do Psicólogo na equipa que trata dos assuntos de Educação Especial
3. Papel do Psicólogo
4. Formação dos Professores de Educação Especial
5. Alunos de Educação Especial
6. Educação Especial no Ensino Secundário
7. Alunos “borderline”

Lista das Categorias segundo as suas Ordens das Psicólogas

8. Delimitação do espaço de cada um dos dois serviços
9. SPOs
10. Fracasso das tentativas de articulação entre os dois serviços
11. Contacto entre Psicóloga e Professores de Educação Especial
12. Elaboração de planos relacionados com o aluno de Educação Especial deverá ser realizada em colaboração entre o Psicólogo e o Professor de Educação Especial

5.ª Ordem

1. Psicólogos Escolares
2. Educação Especial
3. Articulação